372
Т-75
№ 114812

568 к

М. А. Тростниковъ.

Обученіе сознательному чтенію.

Юрьевъ.
Типографія К. Маттисена.
1905.

1941

ПРОВЕРЕНО
1939 г.

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока

568-II

С.П.Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
СПРАВОЧНАЯ БИБЛІОТЕКА
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.

372
Т-75
рус. яз.
80
Списано
1965 г.
С.П.Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
СПРАВОЧНАЯ БИБЛІОТЕКА
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.
1953
114
Инв. 114812
БИБЛІОТЕКА
Обл. Дома Учителя
СПЕЦФОНД

М. А. Тростниковъ.

Обученіе сознательному чтенію.

Юрьевъ.
Типографія К. Маттисена.
1905.

Изъ Сборника Учено-Литературнаго Общества при Императорскомъ
Юрьевскомъ Университетѣ. Т. IX.

Обученіе сознательному чтенію.

Введеніе.

Неопредѣленность вопроса о сознательномъ чтеніи; значеніе сознательнаго чтенія; средства, способствующія достиженію сознательности чтенія: а) объясненія непонятнаго, б) пересказъ читаемаго, в) повтореніе прочитаннаго.

Несмотря на то, что вопросъ о сознательномъ чтеніи есть самый важный вопросъ обученія и самообученія (такъ какъ безъ сознательнаго отношенія къ читаемому немыслимо хоть сколько нибудь разумное изученіе какого бы то ни было предмета), однако онъ и до сихъ поръ остается не вполнѣ яснымъ и опредѣленнымъ. Одни педагоги требуютъ вести къ сознательности путемъ самаго тщательнаго и всесторонняго разбора; другіе желаютъ, чтобы учащіеся были возможно больше предоставлены самимъ себѣ, особенно при чтеніи поэтическихъ произведеній, потому де, что учитель при толкованіи поэтическаго произведенія допускаетъ субъективизмъ и зачастую толкуетъ его не такъ, какъ должно. Одни говорятъ, что поэтическихъ произведеній нельзя расчленять на части, нельзя пересказывать — нужно лишь читать и восхищаться; другіе утверждаютъ, что изъ нихъ должна быть выведена идея, а послѣдняя можетъ быть выведена лишь тогда, когда они раздѣлены на части, т. е. когда въ нихъ сначала ука-

заны частныя мысли. Что касается научныхъ (прозаическихъ) статей, то, по мнѣнію однихъ, совершенно излишне составлять ихъ планы, по мнѣнію другихъ, планы не только должны быть составляемы, но и заучиваемы наизусть. Есть преподаватели, которые исключительно занимаются составленіемъ плановъ читаемыхъ статей и требуютъ дословнаго заучиванія ихъ.

Не малая путаница происходитъ въ употребленіи и въ пониманіи терминовъ „сознательное чтеніе“, „воспитательное чтеніе“, „образовательное чтеніе“, „объяснительное чтеніе“. Совершенно не выяснено, въ какомъ отношеніи одно къ другому находятся всѣ эти чтенія. Дѣлаю посильную попытку хоть сколько нибудь разобраться во всемъ этомъ.

Сознательнымъ можно назвать лишь такое чтеніе, при которомъ читающій со словами читаемаго соединяетъ тѣ представленія, понятія и мысли, какія требуются содержаніемъ статьи; понимаетъ связь между отдѣльными мыслями и вытекающую изъ нихъ главную мысль.

Значеніе сознательнаго чтенія громадно. Благодаря ему, мы знакомимся со всѣмъ тѣмъ, до чего дошелъ человѣческій умъ и что сохранила письменность. Благодаря сознательному чтенію, мы въ теченіе очень короткаго времени узнаемъ то, что узнавало человѣчество цѣлыя тысячелѣтія.

Сознательное чтеніе научныхъ произведеній обогащаетъ читателя знаніями, — это его образовательное значеніе; сознательное чтеніе художественныхъ произведеній содѣйствуетъ нравственному развитію, — это его воспитательное значеніе. Въ первомъ случаѣ сознательное чтеніе можно назвать образовательнымъ, во второмъ воспитательнымъ.

Строго говоря, трудно отдѣлить образовательную сторону чтенія отъ воспитательной, такъ какъ то, что образовываетъ, въ то же время и воспитываетъ, а то, что воспитываетъ, не остается безъ образовательнаго воздѣйствія.

Сознательнымъ чтеніе можно сдѣлать путемъ объясненій читаемаго (путемъ такъ называемаго объяснительнаго чтенія). Кромѣ того, сознательному отношенію къ читаемому

въ значительной степени содѣйствуютъ пересказъ читаемаго и повтореніе черезъ извѣстный промежутокъ времени прочитаннаго. Такимъ образомъ полная и совершенная сознательность читаемаго достигается посредствомъ а) объясненій, б) пересказа и в) повторенія.

Разсмотримъ каждое изъ этихъ средствъ сознательнаго чтенія.

1.

Объяснительное чтеніе.

Понятіе объ объяснительномъ чтеніи; воззрѣнія на него; крайняя необходимость объясненій при чтеніи. Средства объяснительнаго чтенія. Способы веденія объяснительнаго чтенія.

Чтеніе, сопровождаемое объясненіями учителя, называется объяснительнымъ. Объяснительное чтеніе по какому-то непонятному недоразумѣнію отождествляютъ съ сознательнымъ чтеніемъ, забывая, что сознательно можно читать и безъ объясненій, а объясненія не всегда ведутъ къ сознательности, слѣдовательно, сознательное чтеніе — не то же, что объяснительное: послѣднее есть лишь одно изъ средствъ, ведущихъ къ сознательности чтенія. Если читающій сознательно относится къ читаемому, тогда нѣтъ никакой надобности въ объясненіяхъ. Послѣднее обстоятельство между прочимъ и даетъ поводъ многимъ говорить, что объясненія читаемаго не нужны. По свидѣтельству извѣстнаго педагога Шереметевскаго, въ среднеучебныхъ заведеніяхъ къ объяснительноху чтенію и до сихъ поръ относятся довольно презрительно, считая его разслабляющимъ голову „элементаризмомъ“ и развращающимъ душу „энциклопедизмомъ“. Излишній элементаризмъ и неразумный энциклопедизмъ, конечно, крайне нежелательны въ школѣ, но въ этомъ нисколько не повинна идея объяснительнаго чтенія; виноваты тѣ, которые неумѣло ведутъ его. Если,

напримѣръ, по поводу слова „роса“, встрѣчаемаго въ выраженіи „на зарѣ трава покрыта росой“, цѣлый часъ толкуютъ о физическихъ явленіяхъ съ водой при теплѣ и холодѣ; если по поводу земледѣльческихъ орудій, упоминаемыхъ въ стихотвореніи Кольцова „Пѣсня пахаря“, говорятъ часа два-три, то въ данномъ случаѣ отвѣтственность всецѣло падаетъ на неразумно увлекающихся толкователей, а не на идею объяснительнаго чтенія [1]).

---

1) Прекрасные примѣры излишнихъ подробностей и уклоненій приводитъ В. Зимницкій въ своемъ сочиненіи „Условія и пріемы объяснительнаго чтенія.“ Привожу ихъ. Они касаются чтенія слѣдующихъ предложеній: 1) „Свилъ себѣ на дубу дятелъ гнѣздо, снесъ три яичка и высидѣлъ трехъ дѣтенышей. Пронюхала объ этомъ лиса, прибѣжала и — стукъ! стукъ! хвостищемъ по сырому дубищу: „слѣзай, дятелъ, съ дуба долой; мнѣ дубъ надобенъ кленку дѣлать“. — 2) „Я пройдусь по лугамъ; мотылечки есть тамъ“. — 3) „Пѣтухъ нашелъ жемчужное зерно“. . .

Слово пронюхала можетъ быть замѣнено словомъ узнала. Такъ какъ органъ обонянія лисы весьма сильно развитъ, такъ что она издалека слышитъ запахъ, слышитъ его тамъ, гдѣ человѣкъ ничего не воспринимаетъ своимъ органомъ обонянія, поэтому словомъ „пронюхала“ удачно выражается то, что говорится здѣсь о лисѣ. Да и не одна лиса обладаетъ тонкимъ чутьемъ; подобное чутье находится у многихъ животныхъ. Даже о человѣкѣ нерѣдко говорится, что онъ „пронюхалъ“ то или другое. Это значитъ, что у него тонкое обоняніе; здѣсь словомъ пронюхалъ выражается то, что человѣкъ узналъ что-либо, благодаря тонкости и изворотливости своего ума и т. д. 2) Кленкой называютъ доски, изъ которыхъ дѣлаются кадушки, чаны, бочки и т. п. Слово клепка произошло отъ стариннаго слова клепало; такъ въ старину называли тѣ доски, въ которыя ударяли для того, чтобы созывать христіанъ къ церковной службѣ; колокола въ древнія времена не были въ употребленіи; они явились позднѣе. Даже и теперь во многихъ мѣстахъ караульщики въ ночное время ударяютъ палками въ деревянныя доски и т. д. 3) Мотыльками называются бабочки. Бабочки рождаются слѣдующимъ образомъ: бабочка кладетъ яички; изъ яичекъ выходятъ червячки, червячки эти иначе называются гусеницами; они очень прожорливы. Гусеница обращается затѣмъ въ куколку; наконецъ, изъ куколки уже выходитъ бабочка. Бабочка имѣетъ четыре крыла, шесть ногъ. Бабочки чрезвычайно вредны, когда онѣ находятся въ состояніи гусеницъ и т. д. 4) Жемчужныя зерна продаются по дорогой цѣнѣ. Они употребляются богатыми людьми на разнаго рода украшенія. По величинѣ они бываютъ различны, — отъ булавочной головки до

Вполнѣ сознательное отношеніе къ читаемому можетъ выработаться или на урокахъ объяснительнаго чтенія, при содѣйствіи учителя, или путемъ самостоятельнаго чтенія. Цѣль чтенія — сознательность, а объясненія должны вести къ ней. Если же объясненія часто не достигаютъ цѣли, то виновато не то, что положено въ основаніе объяснительнаго чтенія, а то, что неумѣло пользуются имъ (объяснительнымъ чтеніемъ).

Неумѣлое веденіе объяснительнаго чтенія подало между прочимъ поводъ Шереметевскому, горячо защищавшему необходимость объяснять читаемое, неблагосклонно отнестись къ термину „объяснительное чтеніе“ и замѣнить его терминомъ „сознательное чтеніе“. По его мнѣнію, терминъ „объяснительное чтеніе“ подаетъ поводъ къ излишнимъ объясненіямъ, особенно малоопытными катехизаторами, считающими своей обязанностью объяснять „все и вся, вдоль и поперекъ, вкривь и вкось“. Терминъ тутъ ни при чемъ. Какимъ другимъ его ни замѣни, неопытный и неразумный учитель станетъ объяснять то, что не нужно объяснять, болѣе запутаетъ, чѣмъ объяснитъ. Между тѣмъ, какъ видно изъ сказаннаго раньше, между понятіями „сознательное чтеніе“ и „объяснительное чтеніе“ большая разница, и замѣнять одно выраженіе другимъ ни въ коемъ случаѣ нельзя [1]).

Балталонъ въ статьѣ „Воспитательное чтеніе, какъ основа преподаванія русскаго языка“ пошелъ дальше Шереметевскаго:

грецкаго орѣха. Жемчужныя зерна добываются изъ раковинъ особаго рода морскихъ животныхъ и т. д“.

По поводу излишнихъ подробностей и уклоненій Зимницкій приводитъ очень дѣльныя соображенія, почему они не должны быть допускаемы. Интересующихся его соображеніями отсылаю къ его книжкѣ „Условія и пріемы объяснительнаго чтенія“ (стр. 33 и слѣд.).

1) Приведенныя Шереметевскимъ по этому поводу соображенія (см. „Сочиненія“, стр. 50 и 51) не опровергаютъ, а, напротивъ, убѣждаютъ въ необходимости термина „объяснительное чтеніе“. Изъ нихъ видно, что и при семейномъ чтеніи, когда выбирается легкій и понятный матеріалъ, читающій прибѣгаетъ къ объясненіямъ въ тѣхъ случаяхъ, если это необходимо для сознательности. Ясно, что злоупотребленіе объясненіями побудило почтеннаго педагога вооружиться противъ термина „объяснительное чтеніе“.

онъ не только неблагосклонно отнесся къ термину „объяснительное чтеніе“, но и къ самому объяснительному чтенію, иронически называя его „словотолковательнымъ“. Въ горячности онъ забываетъ, что словотолкованіе составляетъ незначительную часть объяснительнаго чтенія [1]). Это видно и изъ примѣра, приведеннаго имъ же самимъ. Онъ воспроизводитъ одинъ изъ уроковъ объяснительнаго чтенія, преподаваемаго у насъ на многихъ педагогическихъ курсахъ для сельскихъ учителей. „Старшая группа. Слушайте, дѣти! Откройте 31 страницу въ книжкѣ. Прочитайте заглавіе статьи. Мальчикъ говоритъ: „Камень“. Что дальше написано (?) послѣ заглавія? — Написано (?): „Разсказъ Л. Толстого“. — Кто же написалъ этотъ разсказъ? — Толстой. — Читай разсказъ. — „Одинъ бѣдный пришелъ къ богатому и проситъ милостыню“. — Про кого мы здѣсь читали? — Про бѣднаго. — Какъ такіе бѣдные называются? — Нищими. — Къ кому онъ пришелъ? — Къ богатому просить милостыню. — Что значитъ милостыня? — Что подаютъ нищему: деньги, кусокъ хлѣба... — Читайте дальше. — „Богатый не далъ нищему ничего и сказалъ: „поди вонъ“ . . . — Такъ подалъ ли богатый бѣдному милостыню? — Нѣтъ, не подалъ. — Что онъ съ нимъ сдѣлалъ? — Прогналъ его. — Какъ же онъ его прогналъ? — Сказалъ: „поди вонъ“.

Изъ девяти вопросовъ одинъ только касается объясненія словъ, и его нельзя считать лишнимъ. Что же касается остальныхъ, то они, дѣйствительно, нисколько не содѣйствуютъ объясненію статьи. Но при чемъ же тутъ принципъ

1) Впрочемъ, у нѣкоторыхъ составителей методикъ, дѣйствительно, все дѣло объяснительнаго чтенія сводится къ одному только словотолкованію, напримѣръ, въ методикѣ Іоновой. Зелинскій составилъ методическую хрестоматію объяснительнаго чтенія изъ статей (Зимницкаго и Д. Тихомирова), въ которыхъ говорится только о томъ, какъ вести объяснительное чтеніе отдѣльныхъ словъ. Между тѣмъ, лучшими мѣстами „Методики“ Д. Тихомирова служатъ „пріемы выясненія частныхъ мыслей“ и „пріемы выясненія отношеній между мыслями“.

объяснительнаго чтенія? Нѣкоторые во имя христіанской любви къ ближнему истязаютъ его. Это, конечно, нисколько не умаляетъ высоты христіанскаго ученія. Точно также нисколько не должно умалять въ нашихъ глазахъ значенія объяснительнаго чтенія безтолковое веденіе его.

Вмѣсто объяснительнаго чтенія, Балталонъ предлагаетъ ввести въ школы воспитательное чтеніе. Балталонъ забываетъ, что воспитывающимъ или образовывающимъ чтеніе можетъ быть только въ томъ случаѣ, когда оно сознательное, а къ сознательному чтенію ведетъ объяснительное. Нужно, значитъ, бороться противъ неумѣнья вести объяснительное чтеніе, а не съ самымъ объяснительнымъ чтеніемъ.

Авторъ статьи „Педагогическіе парадоксы“, Заремба, тоже вооружается противъ объяснительнаго чтенія. Онъ говоритъ: „Напримѣръ, ученику задана „Птичка“ Пушкина; ну и пусть бы мальчикъ наслаждался этимъ прелестнымъ, вполнѣ ему понятнымъ стихотвореніемъ. Не тутъ то было! Учитель не даетъ ученику произнести эту птичку, а забрасываетъ его при каждомъ словѣ вопросами: что такое птичка? что значитъ Божій? и т. д., и т. д. Словомъ, какъ кто-то посмѣялся, на крошечное стихотвореніе сто вопросовъ наводящихъ, сто вопросовъ основныхъ, сто вопросовъ объяснительныхъ и т. п. И послѣ такого анатомированія, расчлененія поэтическаго произведенія удивляются исчезновенію у насъ поэтическаго настроенія, поэтическихъ талантовъ!“ [1])

Раньше Балталона и Зарембы въ одной изъ своихъ статей я писалъ: „Воспитательная сила поэтическихъ твореній заключается главнымъ образомъ въ томъ впечатлѣніи, которое они производятъ на читателя. Въ современной же школѣ, подъ вліяніемъ ученія о значеніи анализа и эвристической формы обученія, поэтическія произведенія обратились въ матеріалъ, на которомъ учитель изощряется въ анализѣ и эвристикѣ. Кромѣ того, поэтическія произведенія обезображи-

1) „Русская школа“ 1902 г. № 3, стр. 102.

ваются пересказами и переложеніями, а нѣкоторые учителя заставляютъ заучивать стихотворенія только для того, чтобы потомъ производить надъ ними грамматическіе разборы. Такое отношеніе учителей къ поэтическимъ произведеніямъ отчасти способствуетъ тому, что у дѣтей развивается отвращеніе къ нимъ. Выразительнымъ и прочувствованнымъ чтеніемъ ихъ учитель достигъ бы несравненно лучшихъ результатовъ, чѣмъ самымъ подробнымъ разборомъ, произведеннымъ по всѣмъ правиламъ методики объяснительнаго чтенія".

Такъ я думалъ, пока былъ знакомъ съ такой постановкой объяснительнаго чтенія, на которую нападаютъ и Шереметевскій, и Балталонъ, и Заремба, и многіе другіе.

Руководство уроками объяснительнаго чтенія, даваемыми ученицами VIII дополнительнаго класса, помогло мнѣ выработать правильный взглядъ на объяснительное чтеніе и убѣдило, что безъ него обойтись невозможно и что оно не можетъ быть ничѣмъ замѣнено, — нужно только позаботиться о разумной постановкѣ его.

При разумномъ отношеніи къ объяснительному чтенію, учитель не только не заставитъ учащихся наслаждаться стихотвореніемъ Пушкина „Птичка", но совсѣмъ не станетъ его читать, потому что, прежде чѣмъ читать его, учащій задумается надъ его идеей и, къ удивленію своему, увидитъ, что оно, будучи вырвано изъ цѣлаго произведенія, становится ложнымъ по мысли стихотвореніемъ. Въ самомъ дѣлѣ, какая же птичка, кромѣ бездомной, всѣми осуждаемой кукушки, не знаетъ ни заботы, ни труда и хлопотливо не свиваетъ себѣ гнѣзда? Всякая птичка, кромѣ кукушки, не только поетъ, но день деньской трудится, добывая себѣ и своимъ дѣтямъ кормъ; въ дальнія страны, въ теплый край, за сине море, она опять таки улетаетъ не для пѣнья, а для новыхъ заботъ и труда.

Стихи о беззаботной птичкѣ, а не просто птичкѣ приведены Пушкинымъ, какъ характеристика Алеко, котораго онъ уподобляетъ беззаботной птичкѣ; эти стихи — жестокій приговоръ геніальнаго поэта о людяхъ, подобныхъ Алеко.

Составители хрестоматій, плѣняясь гармоніей стиховъ, внесли его въ книгу для класснаго чтенія, не замѣтивъ, что оно не можетъ быть оторвано отъ цѣлаго произведенія. Этого они не сдѣлали бы, если бы, прежде чѣмъ помѣстить его въ хрестоматію, постарались примѣнить къ нему требованія объяснительнаго чтенія. Словомъ, объяснительное чтеніе необходимо. Оно одно въ состояніи оградить отъ безсознательнаго восторга звучными стихами и привести къ сознательному восхищенію какъ внутренней, такъ и внѣшней стороной произведенія.

Средствами объяснительнаго чтенія служатъ: 1) предварительная бесѣда, 2) выразительное чтеніе учащаго, 3) объясненіе словъ и выраженій (вещественный, или матеріальный разборъ); выясненіе связи между членами предложенія и между предложеніями (логическій разборъ), 4) выдѣленіе частныхъ мыслей и выводъ изъ нихъ главной въ поэтическихъ произведеніяхъ; составленіе плановъ научныхъ статей [1]).

Скажу вкратцѣ о каждомъ изъ этихъ средствъ.

1) Если преподаватель находитъ, что въ выбранной статьѣ для чтенія говорится о такомъ предметѣ, о которомъ дѣти рѣшительно не имѣютъ никакого представленія и не могутъ составить его на основаніи статьи, тогда онъ старается дать понятіе о немъ до чтенія статьи.

Если встрѣчается такое слово, объясненіе котораго требуетъ продолжительной остановки, то его также лучше объяснить въ предварительной бесѣдѣ, чѣмъ во время самаго чтенія.

Такъ какъ въ предварительныхъ бесѣдахъ приходится касаться преимущественно конкретныхъ предметовъ, то лучше всего прибѣгать въ нихъ къ наглядности, т. е. къ тому, чтобы неизвѣстный предметъ былъ воспринятъ внѣшними чувствами. Удобнѣе всего знакомить съ предметами, воспринимаемыми посредствомъ зрѣнія, потому что, если нельзя

1) О средствахъ объяснительнаго чтенія говорится въ моей брошюрѣ „Обученіе чтенію правильному, сознательному и выразительному“. Сказанное тамъ предлагается здѣсь въ обработанномъ и дополненномъ видѣ.

показать самаго предмета, то его модель или рисунокъ. Такъ, напримѣръ, приступая къ чтенію басни „Чижъ и Голубь“, необходимо показать западню и сплки, объяснивъ, какъ посредствомъ ихъ ловятъ птицъ. До чтенія басни „Бѣлка“ хорошо показать клѣтку съ колесомъ, въ которой бѣгаетъ бѣлка; при неимѣніи клѣтки можно ограничиться моделью клѣтки и колеса, сдѣланныхъ изъ кардона. При показываніи предметовъ необходимо обращать вниманіе лишь на то, что способствуетъ выясненію ихъ назначенія, напримѣръ, говоря о клѣткѣ-западнѣ, учитель обращаетъ вниманіе на среднее отдѣленіе, куда сажаютъ ручную птичку для приманки дикихъ и на устройство боковыхъ дверецъ, захлопывающихъ соблазнившуюся на приманку птичку. Прежде чѣмъ читать съ городскими дѣтьми стихотвореніе Майкова „Сѣнокосъ“, слѣдуетъ показать картину сѣнокоса, остановивъ сначала вниманіе дѣтей на орудіяхъ, употребляемыхъ для косьбы травы и уборки сѣна, а потомъ вести разсказъ, какъ косятъ траву, какъ ее переворачиваютъ, чтобы она скорѣе высохла, какъ сгребаютъ въ валы, какъ складываютъ въ копны или на возы.

По окончаніи предварительной бесѣды наглядныя пособія должны быть спрятаны, чтобы они не отвлекали вниманія дѣтей во время чтенія статьи и чтобы дѣти дѣлали усилія представить ихъ въ своемъ воображеніи.

Если нѣтъ возможности показать ни предмета, ни его модели, ни рисунка, тогда нужно прибѣгать къ сравнительному описанію съ предметомъ, хорошо знакомымъ дѣтямъ. Такъ, напр., о лебедѣ у дѣтей составится болѣе или менѣе надлежащее представленіе, если учитель скажетъ, что лебедь очень похожъ на совершенно бѣлаго гуся, туловище лебедя болѣе продолговато, чѣмъ туловище гуся; шея же длиннѣе раза въ полтора, ноги не красныя, а черныя. — Слонъ похожъ на огромную свинью съ вытянутымъ длиннымъ хоботомъ и ногами, похожими на столбы. Тигра можно сравнить съ большой полосатой кошкой. О большомъ городѣ Зимницкій совѣтуетъ дать представленіе слѣдующимъ образомъ: „Пред-

ставьте, что село ваше тянется не на полверсты или версту, а верстъ на пять и болѣе въ длину и версты на три-четыре и болѣе въ ширину. Представьте далѣе, что улицъ въ городѣ не двѣ-три, какъ у васъ, но нѣсколько десятковъ и дома не такіе маленькіе, какъ ваши, а большею частію значительной величины, иные дома больше церкви, и притомъ не деревянные, а по преимуществу каменные, да этажа въ два, три и болѣе. Улицы всѣ вымощены камнемъ. Церквей въ большомъ городѣ по нѣскольку десятковъ. Лавокъ трудно и пересчитать, да не мало такихъ, что въ одной изъ нихъ находится больше товара, чѣмъ на всемъ сельскомъ базарѣ и т. д.

Въ предварительной бесѣдѣ можно сказать, по какому поводу написана статья, кѣмъ она написана. Словомъ, можно сказать о статьѣ то, что могло бы возбудить къ ней интересъ.

Если статья очень трудна, слѣдуетъ познакомить съ ея содержаніемъ въ самыхъ общихъ чертахъ. Такъ, напримѣръ, до чтенія повѣствованія Карамзина „Куликовская битва“ кстати сказать, когда и гдѣ она происходила, кто наибольшее участіе принималъ въ ней и чѣмъ она окончилась [1]).

---

1) Нахожу интересной свою переписку съ учителемъ Демидовичемъ по поводу послѣдняго вопроса. „Историческія статьи“, говоритъ онъ, „въ народной школѣ полезнѣе разсказывать предварительно, освѣщая при этомъ попутно всѣ темныя мѣста статьи. Статья потомъ прочитывается, сличается съ разсказомъ и потомъ уже служитъ для прочнаго закрѣпленія историческихъ фактовъ. При такомъ веденіи дѣла ученики привыкаютъ улавливать устную рѣчь, научаются понимать и освѣжать уже усвоенное путемъ чтенія. Сосредоточиваясь, главнымъ образомъ, на фактѣ, ученикъ тверже и отчетливѣе усвояетъ его“.

На это я отвѣтилъ, что чтеніе подобныхъ статей можетъ быть ведено и тѣмъ и другимъ способомъ, но что мой способъ требуетъ большей самостоятельности. Г. Демидовичъ, въ свою очередь, отвѣтилъ: „Вполнѣ соглашаюсь съ Вами, только мнѣ хочется установить преемственность обоихъ пріемовъ. Мнѣ часто приходилось встрѣчать, особенно среди малоразвитыхъ школьниковъ, такъ называемыхъ „зубруновъ“. Иные освобождались отъ зубрежки по прошествіи болѣе или менѣе продолжительнаго времени, другіе же во весь школьный періодъ несли египетскій трудъ по усвоенію содержанія урока и формы изложенія его. Нѣкоторые изъ нихъ долго оставались на одной и той же ступени развитія и выглядѣли ту-

Учитель Демидовичъ находитъ даже нужнымъ предварительно разсказать подобную статью, освѣщая при этомъ попутно всѣ темныя мѣста.

Предварительную бесѣду можно вести въ катехизической и монологической формѣ. Первая примѣнима при показываніи предметовъ, моделей и рисунковъ; вторая при сообщеніи чего-либо совершенно неизвѣстнаго учащимся. На первыхъ порахъ монологическая рѣчь учащаго должна быть очень коротка. Ею нужно пользоваться возможно чаще, потому что она постепенно пріучаетъ учащихся къ складыванію связной рѣчи. А это умѣнье очень важно и для будущаго образованія и въ жизни.

Примѣчаніе. Если статья не представляетъ особенныхъ затрудненій, то можно предложить дѣтямъ прочесть ее дома съ тѣмъ, чтобы они сами попытались разобраться въ ней, чтобы отмѣтили то, что не понятно для нихъ. Дѣти охотно и съ интересомъ прочтутъ незнакомую статью, а попытка понять ее принесетъ имъ большую пользу. При этомъ нужно рекомендовать дѣтямъ, чтобы непонятныя для нихъ слова и выраженія они записали въ тетради по одному въ строкѣ. Такой пріемъ побудитъ дѣтей съ особеннымъ вниманіемъ от-

---

пицами. Когда же имъ какъ-либо удавалось прошибить эту китайскую стѣну, то они часто даже становились въ первыхъ рядахъ по успѣхамъ. Такъ какъ школа должна главнымъ образомъ заботиться о слабѣйшихъ ученикахъ, то я, желая облегчить ученикамъ (по возможности, всѣмъ) сразу стать въ правильныя отношенія къ учебнику, научиться пользоваться имъ, какъ слѣдуетъ, предлагаю изложенный Вамъ пріемъ. Хотя къ этой цѣли стремятся и всѣ уроки объяснительнаго чтенія, но на нихъ доминирующее положеніе часто занимаетъ главная мысль статьи, а содержаніе ея играетъ служебную роль, а при чтеніи историческихъ статей все вниманіе обращается на твердое усвоеніе фактовъ. Это разъ. Во-вторыхъ, правильные пріемы объяснительнаго чтенія не всегда примѣняются въ школѣ и учителю (особенно новичку) приходится съ этимъ считаться. Какъ болѣе легкій, пріемъ мой долженъ употребляться вначалѣ, а потомъ постепенно можно перейти къ Вашему. При болѣе счастливыхъ условіяхъ можно сразу пользоваться Вашимъ пріемомъ". Нельзя не согласиться съ этими вполнѣ основательными соображеніями.

нестись къ словамъ статьи. Въ классѣ до чтенія статьи они заявляютъ, какія слова имъ непонятны и записываютъ объясненіе ихъ, данное учителемъ.

Объясненіе въ классѣ прочитанной дома статьи освѣтитъ ее учащимся съ новыхъ сторонъ, и она можетъ оказаться для нихъ болѣе занимательной, чѣмъ та, которая читается ими въ первый разъ.

2) Выразительность чтенія учителя служитъ однимъ изъ могущественныхъ средствъ сознательнаго чтенія. Выразительность чтенія, особенно лирическихъ произведеній, для пониманія имѣетъ очень большое значеніе. Подобныя произведенія могутъ быть какъ слѣдуетъ поняты только тогда, когда они вызовутъ выраженныя въ нихъ чувства.

Учитель выразительнымъ чтеньемъ не только объясняетъ читаемое, но и развиваетъ у учащихся любовь къ литературнымъ произведеніямъ и даже къ самому себѣ. Безъ преувеличенія можно сказать, что тотъ, кто не умѣетъ выразительно читать, не долженъ быть учителемъ, особенно учителемъ родного языка и словесности.

Отъ всякаго учителя должно требовать умѣнья выразительно читать, потому что этому искусству каждый можетъ научиться, — стоитъ только соблюдать правила, преподанныя Фамусовымъ Петрушкѣ: „читай не такъ, какъ пономарь, а съ чувствомъ, съ толкомъ, съ разстановкой“.

Если же по какой-либо причинѣ учитель не можетъ выразительно читать, то пусть лучше самъ не читаетъ, а заставляетъ сдѣлать это того ученика, который выдѣляется изъ среды товарищей выразительностью чтенія [1]).

Пока учащіеся плохо владѣютъ процессомъ чтенія, ученики слѣдятъ по книгамъ, когда читаетъ учитель; но когда они болѣе или менѣе уже овладѣютъ имъ, учитель читаетъ,

---

1) При посѣщеніи одной изъ эстонскихъ начальныхъ школъ, я былъ удивленъ чисто русскимъ произношеніемъ словъ дѣтьми-эстонцами. Оказалось, что они подражали произношенію русской ученицы, перенявъ отъ нея тонъ и манеру говорить.

ученики, не смотря въ книги, слушаютъ. Благодаря этому, они привыкаютъ составлять цѣльное впечатлѣніе, дѣлаютъ усиліе уловить и удержать въ памяти содержаніе прочитаннаго, учатся правильному и выразительному произношенію.

Дальнѣйшій разборъ долженъ служить однимъ только пополненіемъ къ тому, къ чему они сами пришли, слушая статью.

Послѣ учителя учащіеся читаютъ ее по частямъ и останавливаются на томъ, что имъ не понятно.

Прежде всего, конечно, объясняются непонятныя слова и выраженія, указывается логическая связь между отдѣльными мыслями.

3) Объясненіе словъ и выраженій, или такъ называемый матеріальный (вещественный, реальный) разборъ; выясненіе связи между предложеніями, или такъ называемый логическій разборъ.

Кромѣ словъ, требующихъ объясненія до чтенія статьи, встрѣчаются слова и выраженія, которыя умѣстно разъяснить только при чтеніи. Къ такимъ словамъ нужно отнести: а) слова съ суффиксами и префиксами; б) фигуральныя выраженія; в) слова, обозначающія отвлеченныя понятія; г) слова и выраженія, которыя можно пояснить тожественными по значенію словами и выраженіями; д) слова, поясняемыя сопоставленіемъ съ однокоренными; е) слова сложныя; ж) слова и выраженія, способствующія художественному выраженію главной мысли.

а) Изъ словъ съ суффиксами чаще всего требуютъ объясненія слова уменьшительныя, ласкательныя и презрительныя.

Смыслъ ихъ опредѣляется или тономъ всей фразы, или содержаніемъ цѣлой статьи. Поэтому при встрѣчѣ съ такими словами нужно заботиться о возможно выразительномъ произношеніи фразъ, въ которыхъ они находятся или имѣть въ виду содержаніе всей статьи. Такъ, напримѣръ, изъ отдѣльной фразы: „Здорово, парнище! . . . Ужъ больно ты грозенъ, какъ я погляжу“ нельзя видѣть, въ какомъ значеніи упо-

треблено слово „парнище“. Чтобы объяснить его нужно обратить вниманіе на содержаніе всего стихотворенія [1]).

Слова съ суффиксомъ *ьк*, напр.: Васька, Ванька и т. д. могутъ быть употребляемы въ различныхъ значеніяхъ. Въ баснѣ „Волкъ и Котъ“ слово „Васька“ употреблено въ обычномъ значеніи; въ фразѣ: „Эй, Васька, пойди и принеси воды“ въ презрительномъ, а въ фразѣ: „Пожалѣйте моего парнишку Ваську“ въ ласкательномъ.

Требуютъ также объясненія глаголы съ суффиксами: *ну, ыва, ива,* напримѣръ, стукнуть, хаживать, покрикивать, сплевывать; прилагательныя съ суффиксами, показывающими обиліе качества: *ат, аст, ист, охонек, ехонек, ешенек;* съ суффиксами ласкательными: *еньк, оньк;* съ суффиксами уменьшительными: *оват, еват.*

Требуютъ иногда объясненія и слова съ префиксами, особенно съ префиксами существительныхъ *пра* и *па* (прадѣдъ, пасынокъ); съ префиксомъ существительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ *пре* (престолъ, премудрый, преслѣдовать) и съ глагольными префиксами: *пере, за, об, от* и т. д.

Значеніе словъ съ указанными суффиксами и перефиксами можно выяснить дѣтямъ двояко: 1) или путемъ сравненія съ словами того же корня, но безъ суффикса или префикса; 2) или путемъ сопоставленія съ словами другихъ корней, но съ тѣми же суффиксами и префиксами. Напримѣръ, значеніе слова ручища черезъ сравненіе со словомъ рука вполнѣ выясняется.

Если дѣти знакомы со значеніемъ слова ручища, то значеніе слова ножища можно выяснить простымъ сопоставленіемъ.

При объясненіи словъ съ суффиксами и префиксами въ однихъ случаяхъ удобнѣе прибѣгать къ сравненію, въ дру-

1) Такъ какъ оно обращено къ шестилѣтнему мальчику, то должно быть понимаемо не въ прямомъ значеніи, а въ переносномъ — насмѣшливомъ, ироническомъ (презрительномъ по грамматической терминологіи).

Инв. 114812
БИБЛИОТЕКА
Обл. Дома

гихъ къ сопоставленію, въ третьихъ къ тому и другому. Напримѣръ, слово премудрый лучше выяснить сопоставленіемъ со словами пребольшой, презлой, прегадкій, потому что слово мудрый само по себѣ мало понятно дѣтямъ [1]).

б) При объясненіи фигуральныхъ выраженій прежде всего необходимо обратить вниманіе на то, какого рода фигуральное выраженіе, и смотря по этому, вести его объясненіе.

Если оно зависитъ отъ выбора словъ, то его должно замѣнить обыкновеннымъ выраженіемъ: повисли перлы дождевые = повисли капли дождевыя; деревья въ зимнемъ серебрѣ = деревья въ иней; золото, золото падаетъ съ неба = дождь, дождь идетъ съ неба; ковши круговые, запѣнясь, шипятъ = напитокъ, находящійся въ ковшахъ, запѣнясь, шипитъ.

При объясненіи подобныхъ фигуральныхъ выраженій иногда необходимо сказать, почему одно названіе употреблено вмѣсто другого. Такъ, напримѣръ, нужно объяснить, почему капли дождевыя названы перлами, почему дождь названъ золотомъ, почему ячейка сота называется келейкой [2]).

---

1) Для образца привожу, какъ Зимницкій ведетъ объясненіе подобныхъ словъ: „Заинька у елочки попрыгиваетъ . . . елочки отъ холоду потрескиваютъ. Лиса стукъ-стукъ хвостищемъ по сырому дубищу. Словомъ заинька выражается, съ одной стороны, то, что рѣчь идетъ о небольшомъ зайцѣ, съ другой — ласковое, добродушное отношеніе къ нему. Словомъ попрыгиваетъ показывается, что заинька не постоянно прыгалъ, а по временамъ, съ перерывами; въ такомъ же смыслѣ употреблено и слово потрескиваютъ. Дубищемъ называютъ дубъ, отличающійся большою высотою и толщиною. Стоитъ бычище, проклеваны бочища. О какомъ быкѣ здѣсь говорится, — о быкѣ средней величины, очень большомъ или маленькомъ? — Дѣти прежде пѣвали эту пѣсню. Сколько разъ дѣти пѣли пѣсню — разъ ли только, два, или же много разъ? — Крестьянинъ разбрасываетъ зерна. Куда крестьянинъ бросаетъ зерна — въ одну только сторону, по одному направленію, или въ разныя стороны? Все ли равно сказать: я вижу дубъ, или я вижу дубище? — Онъ былъ прежде презлымъ мальчикомъ. Можно ли замѣнить слово презлымъ словомъ злымъ? Какая разница между этими словами?

2) Учитель Демидовичъ совѣтуетъ въ данномъ случаѣ ставить

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ пропуска словъ, то необходимо возстановить пропущенныя слова: мы села — въ пепелъ, грады — въ прахъ, въ мечи — серпы и плуги = мы села обратимъ въ пепелъ, города обратимъ въ прахъ, въ мечи перекуемъ серпы и плуги.

Если фигуральное выраженіе зависитъ отъ перестановки обычнаго порядка словъ или предложеній, то должно размѣстить ихъ въ обыкновенномъ порядкѣ, и этого будетъ вполнѣ достаточно, чтобы предложеніе стало понятнымъ: Звонковъ раздавались нестройные звуки = раздавались нестройные звуки звонковъ. Все птичку показать къ нему (отцу) онъ (мальчикъ) приступаетъ, что этакъ хорошо поетъ = онъ (мальчикъ) все приступаетъ къ нему (отцу), чтобы онъ показалъ птичку, что (которая) этакъ хорошо поетъ. Что волки жадны, всякій знаетъ = всякій знаетъ, что волки жадны.

Если встрѣчаются слова обращенія, то слѣдуетъ остановить вниманіе, дѣлается ли оно къ лицу присутствующему или отсутствующему, или же къ неодушевленному предмету.

в) При объясненіи словъ, означающихъ отвлеченныя понятія, можно пользоваться слѣдующими пріемами: 1) родовое понятіе нужно разложить на видовыя, напримѣръ, мебель: столъ, стулъ и др.; порокъ: ложь, лѣность и др.; 2) въ другихъ случаяхъ соединить отвлеченное понятіе съ конкретнымъ представленіемъ: милосердіе — милосердный человѣкъ, потомъ сказать, кого называютъ милосернымъ человѣкомъ. О высотѣ можно дать понятіе, указывая на высокіе предметы.

Иногда отвлеченное слово разъясняется содержаніемъ цѣлой статьи, напримѣръ, лесть въ баснѣ „Ворона и Лисица“. Если послѣ прочтенія басни учащіеся отвѣтятъ на вопросъ, какъ лисица льстила воронѣ, то этимъ они покажутъ, что у

вопросъ: Чѣмъ одинъ предметъ похожъ на другой? руководясь тѣмъ соображеніемъ, что вопросъ, предлагаемый мной, не всегда понятенъ дѣтямъ и вызываетъ отвѣты неполные или же отвлекаетъ мысль ребенка въ поиски причины, почему это, положимъ, струя сравнивается съ саблей, а не съ зеркаломъ или другимъ блестящимъ предметомъ.

нихъ составилось понятіе о лести. Что такое хвастовство, видно изъ словъ зайца въ баснѣ „Заяцъ на ловлѣ“. О лжи даетъ понятіе басня Крылова „Лжецъ“.

г) Есть много словъ и выраженій, которыя стапутъ понятны, если ихъ замѣнить тожественными по значенію словами и выраженіями, напр., издѣвался — смѣялся; не провели бы такъ меня — не обманули бы меня. Особеннаго вниманія заслуживаютъ идіотизмы языка, которые по большей части непонятны дѣтямъ, напр.: зарубить на стѣнкѣ = хорошо запомнить; духу придаетъ = придаетъ смѣлости; изъ кожи лѣзутъ вонъ = стараются изо всѣхъ силъ.

д) Нѣкоторыя слова удобно пояснить однокоренными, напр., въ предложеніи: онъ нашъ покровитель — слово покровитель нужно сопоставить съ словами: кровъ, крыша. Кровъ защищаетъ насъ отъ непогоды, покровитель отъ злыхъ людей, охраняетъ отъ несчастья, помогаетъ въ бѣдѣ. Зги не видать. Зга, сга, стга, стежка, т. е. дорога, дорожка. Зги не видать = дороги не видать, такъ темно, что даже дороги не видно [1]).

Мгновенье — мигать, мигъ; запятая, запнуться = остановиться: запятая — письменный знакъ, показывающій, что предъ нимъ нужно запнуться, остановиться. Точка — ткнуть, точка такой письменный знакъ препинанія, который можно написать, ткнувъ орудіемъ письма (карандашомъ, перомъ).

е) При объясненіи сложныхъ словъ достаточно понятіе, обозначенное ими, выразить въ той словесной формѣ, изъ которой сложное слово образовалось; самовидецъ = самъ видящій; косогоръ = косая гора; дровосѣкъ = сѣкущій или рубящій дрова; водолазъ = въ воду лазящій; бѣлокурый = съ бѣлыми кудрями.

ж) Въ поэтическихъ произведеніяхъ часто встрѣчаются такія слова и выраженія, которыя употреблены поэтомъ для того, чтобы сильнѣе выразить мысль и поставить ее въ болѣе

---

1) Впослѣдствіи слово з г.а стало обозначать тьму, отсюда выраженіе т ь м а т ь м о ю.

тѣсную связь съ другими. Такъ, напримѣръ, въ баснѣ „Чижъ и Голубь“ слово „бѣдняжка“ употреблено для того, чтобы оттѣнить жалкое положеніе чижа. Однако это нисколько не мѣшаетъ голубю издѣваться надъ нимъ и даже хвастаться; поступаетъ онъ такъ потому, что молодъ, а слѣдовательно не опытенъ и не понимаетъ, что это дурно и что каждому грозитъ бѣда. Въ баснѣ „Зеркало и Обезьяна“ нужно обратить вниманіе на слово „тихохонько“. Обезьяна тихохонько толкнула медвѣдя потому, что слѣпо увѣрена въ томъ, что въ зеркалѣ видитъ другую обезьяну, а не свой собственный образъ.

При чтеніи басни „Стрекоза и Муравей“, нужно обратить вниманіе на слова: „и до вешнихъ только дней прокорми и обогрѣй“. Стрекоза проситъ муравья прокормить ее до того времени, когда она снова можетъ начать безпечную и лѣнивую жизнь. Этимъ и объясняется рѣзкій отвѣтъ муравья.

При чтеніи басни „Лиса и Волкъ“ нужно остановиться на словахъ: „накушавшись досыта и добрый ворошекъ припрятавши въ запасъ“, чтобы тѣмъ сильнѣе оттѣнить эгоизмъ и издѣвательство лисы надъ волкомъ, которому она предлагаетъ сѣно, а не часть своего запаса.

При чтеніи басни „Волкъ и Журавль“ слѣдуетъ остановиться на предложеніяхъ: „не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть“, „и съ трудностью большою кость вытащилъ“ и пояснить, что журавль не легко, а съ большимъ трудомъ помогъ волку выйти изъ бѣды и притомъ изъ очень большой. Все это сильно оттѣняетъ неблагодарность волка.

Если обратить вниманіе на подобныя выраженія, то это облегчитъ дѣтямъ вывести главную мысль произведенія.

При объясненіи отдѣльныхъ словъ и выраженій твердо нужно помнить, что останавливаться на нихъ нужно столько, сколько это необходимо для пониманія читаемаго произведенія [1]).

1) Примѣчаніе. Дѣти, особенно не знакомыя съ литературнымъ языкомъ, не понимаютъ многихъ словъ не потому, что они незна-

Рядомъ съ матеріальнымъ, или вещественнымъ, разборомъ долженъ итти и такъ называемый логическій, или смысловой, т. е. должно указать связь между членами предложенія и предложеніями.

О томъ, какъ знакомить учащихся со взаимнымъ отношеніемъ между членами предложенія, сказано въ „Обученіи грамотѣ“ [1]). Съ переходомъ къ чтенію отдѣльныхъ статей, за исключеніемъ крайнихъ случаевъ, этого уже не слѣдуетъ дѣлать, потому что подобный разборъ будетъ излишнимъ и кромѣ того затормозитъ ходъ объяснительнаго чтенія.

Нѣтъ также надобности указывать связь между главнымъ и придаточнымъ предложеніями, потому что придаточное предложеніе имѣетъ такое же значеніе, какъ и простой членъ предложенія. Если учащіеся понимаютъ отношеніе между простыми членами, то значитъ для нихъ должно быть понятно и отношеніе между придаточнымъ и главнымъ предложеніями. Въ тѣхъ случаяхъ, когда встрѣчается придаточное, не соединенное съ главнымъ союзомъ, а только интонаціей голоса, достаточно связать его союзомъ, чтобы взаимное отношеніе между предложеніями стало яснымъ, напр.: Орелъ видитъ — дубъ его свалился = орелъ видитъ, что дубъ его свалился; поспѣшишь — людей насмѣшишь = если поспѣшишь, то людей насмѣшишь; хорошо — сгорите, если жъ нѣтъ = хорошо, если (вы т. е. Чацкій) сгорите, если жъ нѣтъ.

Наименѣе очевидно отношеніе между независимыми предложеніями, хотя и связанными по смыслу, но не соединенными

комы съ представленіемъ, обозначаемымъ этимъ словомъ, а потому, что самое слово имъ неизвѣстно. Въ данномъ случаѣ достаточно литературное слово замѣнить словомъ мѣстнаго употребленія; такъ, напр., въ Глуховѣ даже дѣти образованныхъ родителей говорятъ — дитенокъ вм. ребенокъ, доржчь вм. дождь и т. п.

При обученіи дѣтей малорусскихъ и бѣлорусскихъ первое время почти всѣ слова нужно замѣнить словами родного имъ языка.

1) Русская школа за 1904 годъ №№ 7—9 и отдѣльная брошюра.

соединительными словами [1]), или же соединенныхъ раздѣлительными союзами: или — или, либо — либо.

Чаще всего подобныя предложенія находятся въ слѣдующихъ отношеніяхъ: они а) или описываютъ какой-нибудь предметъ, явленіе; б) или передаютъ послѣдовательный ходъ событій; в) или указываютъ причину какого-нибудь слѣдствія; г) или общую мысль разъясняютъ частными; д) или одну мысль поясняютъ другой; е) или противопоставляютъ одну мысль другой съ тѣмъ, чтобы сильнѣе выразить ихъ; ж) или исполненіемъ одной мысли исключаютъ возможность исполненія другой.

Укажемъ разсмотрѣнныя отношенія между предложеніями на примѣрахъ.

а) Описаніе предмета: „Печальная береза у моего окна, и прихотью мороза разубрана она. Какъ гроздья винограда, концы вѣтвей висятъ, и радостенъ для взгляда весь траурный нарядъ“.

Описаніе явленія: „Ужъ небо осенью дышало, ужъ рѣже солнышко блистало, короче становился день; лѣсовъ таинственная сѣнь съ печальнымъ шумомъ обнажалась; ложился на поля туманъ; гусей крикливыхъ каравань тянулся къ югу“.

При описаніи явленія нужно обратить вниманіе на то, что все сказанное о немъ происходитъ въ одно время.

б) Передача хода событій: „Попрыгунья-стрекоза лѣто красное пропѣла“ и т. д., или: „Шли два пріятеля вечернею порой и дѣльный разговоръ вели между собой; какъ вдругъ изъ подворотни дворняжка тявкнула на нихъ, за ней другая, тамъ еще двѣ-три, и вмигъ со всѣхъ дворовъ собакъ сбѣжалося съ полсотни“. При чтеніи такихъ произведеній нужно обратить вниманіе дѣтей, какъ послѣ одного событія слѣдуетъ другое — сейчасъ или же черезъ извѣстный промежутокъ времени. Такъ, въ приведенныхъ басняхъ со-

1) Ихъ соединяетъ интонація голоса, но она почти неуловима, едва замѣтна.

бытія слѣдуютъ немедленно одно за другимъ. Въ балладѣ: „Пѣснь о вѣщемъ Олегѣ“ между событіями проходятъ значительные промежутки времени.

в) Указаніе причины какого-нибудь слѣдствія: „Были и лѣто и осень дождливы; были потоплены пажити, нивы; хлѣбъ на поляхъ не созрѣлъ и пропалъ; сдѣлался голодъ, народъ умиралъ“. Приведенныя предложенія выражаютъ не только послѣдовательный ходъ событій, но кромѣ того каждое изъ нихъ служитъ причиною послѣдующаго событія. Здѣсь умѣстны вопросы: что было слѣдствіемъ того, что лѣто и осень были дождливы? Что произошло оттого, что были потоплены пажити, нивы? и т. д.

г) Разъясненіе общей мысли частными: „Все живущее прячется, кто куда можетъ, лишь бы укрыться отъ холода и ненастья. Куры и голуби пріютились на своихъ жердочкахъ подъ навѣсомъ, воробей забился въ мягкое гнѣздо. Даже неугомонныя шавки и жучки комкомъ свернулися подъ телѣгами“. Тутъ умѣстенъ вопросъ, изъ чего видно, что все живущее прячется, кто куда можетъ.

д) Поясненіе одной мысли посредствомъ другой: „Что волки жадны, всякій знаетъ: волкъ, ѣвши, никогда костей не разбираетъ. Зато на одного изъ нихъ пришла бѣда: онъ костью чуть не подавился; не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть, пришло хоть ноги протянуть.

е) Противопоставленіе одной мысли другой: „Я подошелъ къ нему и съ участьемъ сталъ спрашивать его, не больно ли ему. Но онъ разсердился на меня, топнулъ ногой и закричалъ такимъ голосомъ, который ясно показывалъ, что онъ больно ушибся“.

„Комнату лампада слабо озаряла.
Мать надъ колыбелью, наклонясь, стояла.
А въ саду сердито выла буря злая,
Подъ окномъ деревья темныя качая.
На малютку сына нѣжно мать глядѣла,
Колыбель качая, тихо пѣсню пѣла“.

Авторъ сопоставляетъ то, что дѣлается на дворѣ, съ тѣмъ, чѣмъ окруженъ ребенокъ, благодаря матери.

ж) Исполненіе одной мысли исключаетъ возможность исполненія другихъ: „Иль чума меня подцѣпитъ, иль морозъ окостенитъ, иль мнѣ въ лобъ шлагбаумъ влѣпитъ непроворный инвалидъ“. Если, положимъ, исполнится первая мысль, то невозможно исполненіе другихъ.

4) Выдѣленіе частныхъ мыслей и выводъ изъ нихъ главной въ поэтическихъ произведеніяхъ; составленіе плановъ прозаическихъ статей [1]).

Послѣ того, какъ въ прочитанной статьѣ объяснены непонятныя слова и выраженія, указано взаимное отношеніе между предложеніями, слѣдуетъ приступить къ выводу главной мысли, при чемъ къ выясненію ея можно итти двоякимъ путемъ.

Первый: выдѣляются сначала главныя мысли каждой части. По отношенію къ главной мысли всей статьи онѣ будутъ частными. Изъ частныхъ выводится главная (всей статьи).

Второй: берется главная, потомъ отыскиваются частныя и посредствомъ ихъ разъясняется и подтверждается главная.

Такъ какъ частныя мысли находятся въ зависимости отъ главной, то ихъ можно видѣть въ произведеніи только тогда, когда понятна главная; напримѣръ, можно ли сказать, какая первая частная мысль въ баснѣ „Волкъ и Лисица“, если не имѣть въ виду главной всей басни? Кто не понимаетъ послѣдней, тотъ можетъ сказать: сытость лисы, или имѣнье лисой порядочнаго запаса курятинки, или отдыхъ лисы на сѣнѣ. Если же имѣть въ виду главную мысль всей басни (имѣющая запасъ мяса лиса умирающему отъ голода волку предлагаетъ ненужное ей сѣно), тогда очевидно будетъ,

---

1) Четвертое средство объяснительнаго чтенія излагается въ настоящей статьѣ совершенно иначе, чѣмъ въ статьѣ „Обученіе правильному, сознательному и выразительному чтенію“.

что первая частная мысль, которая имѣетъ отношеніе къ главной, это та, что у лисы порядочный запасъ мяса.

Приведенный примѣръ ясно говоритъ за то, что пока не прочитана вся статья, нельзя приступать, какъ это обыкновенно дѣлаютъ, къ выдѣленію частныхъ мыслей, даже въ томъ случаѣ, когда учитель ведетъ учащихся къ пониманію главной отъ частныхъ. Учитель долженъ имѣть въ виду главную мысль и предлагать такіе вопросы, чтобы учащіеся изъ частей статьи выводили относящіяся къ главной частныя мысли. Такъ, напримѣръ, чтобы учащіеся удачно выдѣлили частныя мысли въ баснѣ „Оселъ и Соловей“, учитель предлагаетъ слѣдующіе вопросы: 1) отчего соловей улетѣлъ отъ осла за тридевять земель? (оттого, что оселъ несправедливо судилъ о его пѣніи). 2) Изъ чего можно заключить, что оселъ несправедливо судилъ? (все восхищалось пѣньемъ соловья) 3) Можетъ быть оселъ умышленно такъ отозвался о пѣніи соловья, чтобы отвязаться отъ его надоѣдливости?

Послѣ отвѣта на предложенные вопросы для учащихся станетъ очевиднымъ, на что нужно обратить вниманіе въ каждой части, какія частныя мысли нужно выдѣлить. Учитель спрашиваетъ и отвѣты записываетъ на доскѣ: такъ о чемъ говорится въ первой части? (оселъ проситъ соловья спѣть) 2) во второй? (соловей поетъ и всѣхъ восхищаетъ своимъ пѣньемъ) 3) въ третьей? (оселъ совѣтуетъ соловью поучиться у пѣтуха) 4) въ четвертой? (соловей улетаетъ отъ осла за тридевять земель). Послѣ этого должны быть предложены еще слѣдующіе вопросы: справедливо ли сужденіе осла? какое слѣдствіе такого несправедливаго сужденія? (отъ несправедливыхъ и невѣжественныхъ судей слѣдуетъ удаляться какъ можно дальше). Неудивительно, поэтому, что авторъ закончилъ басню пожеланіемъ, чтобы каждый изъ насъ былъ избавленъ отъ такихъ судей, какъ оселъ, т. е. невѣжественныхъ, несправедливыхъ.

Только послѣ приведеннаго разбора учащіеся могутъ дать вполнѣ удовлетворительный пересказъ: („Оселъ попро-

силъ соловья спѣть, чтобы составить мнѣніе объ его пѣніи. Соловей пѣлъ и своимъ пѣньемъ плѣнялъ не только живую, но и бездушную природу. А оселъ посовѣтовалъ ему поучиться у пѣтуха. Отъ такого судьи соловей улетѣлъ за тридевять земель. Естественно каждому желать, чтобы Богъ избавилъ насъ отъ невѣжественныхъ и несправедливыхъ судей.“)

Чтобы выдѣлить частныя мысли въ баснѣ „Ворона и Лисица“, учитель предлагаетъ такіе вопросы: 1) Кто потерпѣлъ и кто выигралъ въ прочитанной баснѣ. 2) Почему ворона потерпѣла, а лисица выиграла? 3) Почему лиса льстила? 4) Что хотѣла ворона сдѣлать съ сыромъ?

„Такъ о чемъ говорится въ первой части басни?“ спрашиваетъ учитель. (Ворона собралась позавтракать сыромъ). „Во второй? (Лисица задумала выманить у нея сыръ). Въ третьей? (Лисица льститъ воронѣ). Въ четвертой? (Ворона поддается лести). Въ пятой? (поддавшаяся лести ворона теряетъ свой завтракъ, а льстившая лисица получила его).

Главная мысль: лисица получила сыръ, потому что льстила, а ворона лишилась его, потому что поддалась лести. Льстецы выигрываютъ путемъ униженія, конечно (кто льститъ, тотъ унижаетъ себя), слушающіе льстецовъ теряютъ, остаются въ дуракахъ. Слушать лесть такъ же предосудительно, какъ и льстить: не будь слушателей лести, не было бы и льстецовъ.

Послѣ чтенія басни „Демьянова уха“ для вывода частныхъ мыслей достаточно предложить лишь слѣдующіе вопросы: Почему Фока убѣжалъ изъ дома Демьяна? Слѣдовательно, въ первой части о чемъ говорится? (о надоѣдливомъ угощеніи Фоки Демьяномъ). Во второй? (о бѣгствѣ Фоки отъ такого угощенія). Главная мысль? (отъ надоѣдливаго угощенія, какъ бы ни была вкусна пища и какъ бы угощаемый ни любилъ ее, убѣгаютъ).

По прочтеніи и объясненіи басни „Обезьяна“ учитель спрашиваетъ: почему басня заканчивается словами: „и не диковинка, мой свѣтъ, трудишься много ты, да пользы въ этомъ нѣтъ“. (Чтобы объяснить, почему обезьяну не хва-

лили). А почему крестьянина хвалили? (Потому что трудъ его былъ полезенъ). Приведенные вопросы съ очевидностью покажутъ учащимся, что въ баснѣ двѣ части: первая — полезный трудъ крестьянина и похвалы за него; вторая — безполезный трудъ обезьяны и отсутствіе, поэтому, похвалъ. Отсюда главная мысль: полезный трудъ заслуживаетъ похвалы, а на безполезный не обращаютъ вниманія).

Теперь на примѣрахъ разсмотримъ, какъ поступать въ тѣхъ случаяхъ, когда главная мысль извѣстна.

Въ баснѣ „Квартетъ“ главная мысль выражена словами: „Чтобъ музыкантомъ быть, такъ надобно умѣнье и уши вашихъ понѣжней, а вы, друзья, какъ ни садитесь, все въ музыканты не годитесь“.

Какими частными мыслями подтверждается эта главная?

1) Оселъ, козелъ, медвѣдь и мартышка имѣютъ музыкальные инструменты, изъ всѣхъ силъ стараются играть стройно, но ничего у нихъ не выходитъ.

2) Какъ они ни садятся, отъ этого игра не улучшается.

Слѣдовательно, басню можно раздѣлить на три части:

1) плохая игра участниковъ квартета, несмотря на все ихъ желаніе;

2) разсаживаніе ихъ по разнымъ мѣстамъ въ надеждѣ улучшить игру;

3) указаніе соловья на то, отчего у нихъ не удается музыка.

Въ нѣкоторыхъ поэтическихъ произведеніяхъ главная мысль не выражена ни въ нихъ самихъ, ни ее нельзя вывести изъ частныхъ. Такъ, напримѣръ, изъ басни „Мышь и крыса“ слѣдуетъ только то, что, по мнѣнію крысы, кошка сильнѣе всѣхъ звѣрей. Но смыслъ басни, очевидно, не такой. Чтобы выяснить его, нужно предложить вопросъ, почему крыса такъ думаетъ. Ближайшій сильный врагъ кажется намъ самымъ сильнымъ, мы считаемъ самымъ сильнымъ того, предъ кѣмъ приходится испытывать страхъ.

Часто случается, что въ книгѣ, читаемой съ дѣтьми,

попадаются статьи, выражающія однѣ и тѣ же идеи. Поэтому, когда встрѣчается статья, идея которой такая же, какъ и въ статьѣ, раньше объясненной, слѣдуетъ послѣ разбора предложить вопросъ, не читали ли статьи, гдѣ выражена та же идея и какъ она тамъ выражена. Такія сравненія будутъ способствовать какъ лучшему пониманію указанной идеи, такъ и закрѣпленію ея въ памяти.

Такъ, напримѣръ, въ „Книгѣ для чтенія и практическихъ упражненій въ русскомъ языкѣ“ Паульсона находятся три басни, сходныя по идеѣ: „Золотые орѣхи“ [1]) (10 стр.), „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ (27), „Соловей и Чижъ“ (27). Во всѣхъ этихъ басняхъ выражена одна и та же мысль: нельзя судить по внѣшнему виду. То, что красиво съ виду, очень часто не обладаетъ тѣми хорошими качествами, какихъ мы ожидаемъ.

Послѣ того, какъ при чтеніи басни „Золотые орѣхи“ будетъ выяснено, что дѣвочка по красивому виду орѣховъ заключила, что въ нихъ должны быть вкусныя зерна, дѣти, при чтеніи басенъ: „Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ“ и „Соловей и Чижъ“ легко поймутъ, что мышенокъ и мальчикъ разсуждаютъ совершенно такъ же, какъ и дѣвочка.

Сопоставленіе сходныхъ по идеѣ произведеній въ высшей степени способствуетъ тому, чтобы дѣти ясно поняли и усвоили ихъ идею.

---

1) Такъ какъ басня „Золотые орѣхи“ мало извѣстна, то привожу ее:

„Наканунѣ Рождества дѣти стояли вокругъ елки, на которой красовалось много зажженныхъ свѣчей, разноцвѣтныхъ вещицъ и гостинцевъ. Маленькой Леночкѣ болѣе всего бросались въ глаза золотые орѣхи, и она стала просить ихъ. „Эти орѣхи повѣшены только для украшенія“, сказала мать: „ѣсть ихъ нельзя. Вотъ тебѣ другіе орѣхи“. Но Леночка начала плакать. „Не хочу я темныхъ орѣховъ“, кричала она, „хочу золотыхъ; они вкуснѣе!“ Мать видитъ, что съ упрямицей ничего не подѣлаешь; она и дала ей золотые орѣхи, а прочіе роздала ея братьямъ и сестрамъ. Леночка очень обрадовалась и съ нетерпѣніемъ стала ихъ раскалачивать. Но какова была ея досада, когда она увидѣла, что орѣхи всѣ пустые. Такъ она и осталась безъ орѣховъ“.

Теперь разсмотримъ, какъ составлять планы научныхъ статей.

Планъ составляется для того, чтобы болѣе наглядно показать строеніе статьи и логическую связь между ея частями, а также и для того, чтобы помочь учащимся соединить всѣ части въ одно цѣлое, но совсѣмъ не для того, чтобы заучивать его напзусть, какъ этого требуютъ многіе учителя. На планъ должно смотрѣть лишь какъ на одно изъ средствъ, способствующихъ лучшему пониманію и усвоенію статьи.

Планъ не долженъ быть скрупулезнымъ. Въ немъ необходимо отмѣчать лишь то, что относится къ главному предмету сочиненія — повѣствовательнаго, описательнаго, судительнаго. Въ планѣ повѣствованія необходимо отмѣтить послѣдовательность въ ходѣ событій; въ планѣ описанія — признаки, наиболѣе рельефно оттѣняющіе предметъ; въ планѣ разсужденія — причинную зависимость между признаками или явленіями. Что касается уклоненій отъ темы, которыя сплошь и рядомъ допускаются авторами, то они не должны имѣть мѣста въ планѣ изучаемой статьи. Особенно часто авторы высказываютъ свои впечатлѣнія по поводу изображаемыхъ событій или предметовъ. О нихъ (т. е. впечатлѣніяхъ) ненужно упоминать въ планѣ, а тѣмъ болѣе не нужно заставлять учащихся передавать ихъ, такъ какъ это будетъ пустой болтовней.

Чтобы дать понятіе о томъ, какъ слѣдуетъ составлять планы, привожу образцы плановъ, извлеченныхъ изъ статей повѣствовательнаго, описательнаго и судительнаго характера, находящихся въ моей хрестоматіи, предназначенной для 5 и 6 годовъ обученія въ городскихъ училищахъ и среднихъ классовъ (3 и 4) среднихъ учебныхъ заведеній.

Планъ повѣствованія Карамзина „Славная Куликовская битва“. (Стр. 60).

I [1]) Событія, предшествовавшія битвѣ.

---

1) Извѣстно, что прозаическія произведенія обыкновенно состоятъ изъ вступленія, изложенія и заключенія. Въ планахъ всту-

А. Событія 6-го сентября 1380 года:
1. обсужденіе, гдѣ ожидать монголовъ,
2. письмо св. Сергія,
3. вѣсть о движеніи Мамая.

Б. Событія 7-го сентября:
1. разыскиваніе броду,
2. наведеніе мостовъ.

В. Событія 8-го сентября до битвы:
1. молитва великаго князя Димитрія,
2. объѣздъ имъ войскъ и обращеніе къ нимъ съ рѣчью.

II. Ходъ битвы.

А. Начало битвы.

Б. Самая битва:
1. общая битва русскихъ съ монголами,
2. выступленіе изъ засады Владимира Андреевича,
3. бѣгство монголовъ и преслѣдованіе ихъ русскими.

Планъ описанія Дмитріева „Кивачъ“ (стр. 109).

II. Описаніе водопада Кивачъ.

А. Кивачъ съ платформы.

Б. Кивачъ съ балкона дома:
1. днемъ,
2. ночью,
3. при восходѣ солнца.

В. Кивачъ съ бельведера.

III Указаніе на описаніе Кивача Державинымъ.

Планъ описанія „Индѣйскій океанъ“ (стр. 111).

II. Описаніе Индѣйскаго океана.

А. Его границы,

Б. глубина,

пленіе принято обозначать римской цифрой I, изложеніе — II, заключеніе — III. Часто въ сочиненіяхъ нѣтъ вступленія или заключенія, или того и другого. Если въ планѣ будутъ стоять цифры I, II, III, значитъ сочиненіе состоитъ изъ всѣхъ трехъ частей; если же только цифра II, изъ одной главной части, т. е. изложенія.

В. дно:
1. верхній слой дна,
2. образованіе этого слоя,
3. картина дна.

Г. Острова большіе и малые.

Д. Океанъ днемъ:
1. обыкновенный видъ океана;
2. океанъ во время пассата и штиля;
3. акулы, преслѣдующія корабль;
4. океанъ въ полдень;
5. океанъ во время и послѣ шквала.

Е. Океанъ ночью:
1. темнота,
2. „свѣченіе“ океана.

III. Душевное состояніе при долгомъ плаваніи по океану.

Планъ разсужденія Карамзина „О любви къ отечеству и народной гордости.“

II. Раздѣленіе понятія „любовь къ отечеству“ на видовыя понятія — физическую, нравственную и политическую.

А. Опредѣленіе любви физической и развитіе ея подъ вліяніемъ слѣдующихъ условій:

1. воспоминаній дѣтства, связанныхъ съ воспоминаніями о началѣ нашего благополучія — жизни; въ подтвержденіе этой мысли приведены; а) сравненіе (друзья) и б) примѣръ (лапландецъ).

2. и приспособленія организма къ условіямъ родного климата, въ подтвержденіе чего Карамзинъ а) ссылается на свидѣтельство медиковъ, б) приводитъ въ примѣръ жителя суроваго Унтервальдена, в) указываетъ аналогію между растеніями и человѣкомъ, г) и въ концѣ концовъ ограничиваетъ свои положенія относительно воздѣйствія родины на развитіе любви къ ней.

Б. Опредѣленіе любви нравственной и развитіе ея подъ вліяніемъ привычки къ окружающему обществу, въ подкрѣ-

пленіе чего Карамзинъ приводитъ: а) примѣръ встрѣчающихся на чужбинѣ согражданъ и б) свидѣтельство голландца.

В. Условія развитія политической любви къ отечеству: 1) разсужденіе и 2) сознаніе зависимости личнаго блага отъ блага отечества; въ подтвержденіе послѣдняго положенія приведена аналогія (о сынѣ и отцѣ).

III. Источникъ любви къ отечеству и источникъ народной гордости.

Что касается такъ называемыхъ нѣмыхъ плановъ, то о нихъ едва ли стоитъ и говорить: нѣтъ сомнѣнія, что они ни въ коемъ случаѣ не могутъ способствовать ни пониманію, ни усвоенію статей, т.-е. тому, къ чему только и нужно стремиться при объяснительномъ чтеніи. Помогаютъ ли нѣмые планы развитію способности обобщенія и абстракціи, какъ нѣкоторые думаютъ, судить не могу. Если даже допустить, что помогаютъ, то во всякомъ случаѣ едва ли благодарная задача развивать эти способности на нѣмыхъ планахъ.

Изъ сказаннаго о планахъ очевидно, что если только они не нѣмые, то могутъ помочь лучшему пониманію логическаго построенія статей, а потому вопросъ, нужна ли постройка плановъ, должно признать совершенно праздным. Можно ставить вопросъ лишь о томъ, какъ составлять планы, чтобы они были возможно полезнѣе.

Дальше посмотримъ, всѣми ли указанными средствами объяснительнаго чтенія должно пользоваться сразу или же только нѣкоторыми, и если всѣми, то въ какихъ случаяхъ, а если не всѣми, то когда.

Если статья представляетъ большія затрудненія для пониманія или даетъ подходящій для объясненія матеріалъ по содержанію и по изложенію, то она разсматривается съ особенной тщательностью, на объясненія идетъ больше времени, чѣмъ на чтеніе самой статьи. Чтеніе, сопровождаемое объясненіями такого рода, называется с т а т а р н ы м ъ.

Если статья по содержанію проста или такова, что представляетъ больше интереса, какъ матеріалъ для усвоенія, чѣмъ

для толкованія, то можно ограничиться такъ называемымъ курсорнымъ чтеніемъ, т.-е. чтеніемъ, сопровождаемымъ самыми необходимыми и притомъ возможно краткими поясненіями. При курсорномъ чтеніи, смотря по содержанію статьи, можно воспользоваться однимъ-двумя средствами объяснительнаго чтенія. Для объясненія одной статьи достаточно предварительной бесѣды; для объясненія другой — выразительнаго чтенія учителя; при объясненіи третьей можно ограничиться разъясненіемъ непонятныхъ словъ и выраженій; при чтеніи четвертой довольно остановиться на выдѣленіи частныхъ мыслей и главной; пятая станетъ вполнѣ понятной, если ее сравнить съ подобной по идеѣ. При курсорномъ чтеніи иногда можно ограничиться однимъ или двумя изъ слѣдующихъ вопросовъ: какія лица въ ней главныя, какія второстепенныя, кто въ ней нравится или не нравится и почему. Словомъ, курсорное чтеніе возможно тогда, когда учитель не столько объясняетъ, сколько убѣждается въ томъ, понимаютъ ли ее учащіеся.

Чтобы покончить съ объяснительнымъ чтеніемъ, нужно еще сказать, какой формой обученья надо пользоваться при немъ [1]). Наиболѣе подходящей формой при объяснительномъ чтеніи нужно признать смѣшанную, т.-е. такую, гдѣ эвристическая чередуется съ монологической. Чѣмъ моложе возрастъ, тѣмъ болѣе должна преобладать первая, чѣмъ старше, тѣмъ болѣе вторая. Кромѣ того, выборъ формы объясненія долженъ находиться въ зависимости отъ читаемой статьи и отъ средства, которое примѣняется при объясненіи. Одни статьи въ большей степени требуютъ монологической формы, другія — эвристической.

Въ предварительной бесѣдѣ учитель самъ излагаетъ, что считаетъ нужнымъ сказать до чтенія статьи, заставляетъ учащихся повторить сказанное. При вещественномъ разборѣ онъ или самъ объясняетъ непонятныя слова и выраженія, или

1) Вопросъ о формахъ обученія представляетъ обработку и дополненіе сказаннаго въ ст. „обученіе чтенію“.

побуждаетъ учащихся сказать, какъ они понимаютъ ихъ. При логичекомъ разборѣ слѣдуетъ пользоваться исключительно эротематической формой, чтобы вызвать учениковъ на размышленіе. При выдѣленіи частныхъ мыслей нельзя обойтись безъ вопросовъ. За выдѣленіемъ частныхъ мыслей и за выводомъ изъ нихъ главной долженъ слѣдовать связный пересказъ безъ вопросовъ и выразительное чтеніе.

Чѣмъ болше учащіеся развиваются, тѣмъ менѣе учитель предлагаетъ вопросовъ и предоставляетъ имъ самимъ производить разборъ читаемыхъ статей.

Къ крайнему сожалѣнію, въ настоящее время рѣшительно всѣ составители методикъ по объяснительному чтенію больны страстью къ чрезмѣрному обилію вопросовъ. Такъ, напримѣръ, по поводу слѣдующихъ словъ: „Видѣлъ татаринъ во снѣ кисель, да ложки не было; легъ спать съ ложкой, киселя не видалъ“ — Д. Тихомировъ ставитъ слѣдующую вереницу вопросовъ: „Что приснилось татарину? — Почему же онъ не поѣлъ тогда киселя? — Что сдѣлалъ татаринъ? — Почему онъ легъ съ ложкой? — Поѣлъ ли киселя татаринъ? — Почему не поѣлъ? — А если бы была ложка, могъ бы татаринъ поѣсть киселя?“ [1]) Такой вопросной пыткѣ подвергаетъ Тихомировъ ни въ чемъ неповинныхъ дѣтей изъ-за какого-то догадливаго татарина, о которомъ, правду сказать, въ школѣ совсѣмъ и читать не слѣдовало бы.

Нѣтъ ничего удивительнаго, поэтому, что при подобномъ способѣ веденія объяснительнаго чтенія у учащихся получается отвращеніе къ читаемымъ произведеніямъ. Вслѣдствіе того, что учитель ставитъ безконечное число вопросовъ, въ большинствѣ случаевъ не требующихъ умственнаго напряженія, умъ учащихся становится слабымъ, дряблымъ, безпомощнымъ, неспособнымъ къ проявленію дѣятельности безъ внѣшняго толчка — безъ вопроса [2]).

1) „Опытъ плана и конспектовъ элементарныхъ занятій по русскому языку“.

2) Авторъ брошюры „Ученье и учитель“ говоритъ: „Учитель

Не хорошо также при объясненіяхъ уклоняться въ сторону и говорить больше, чѣмъ это необходимо для пониманія читаемой статьи. Такъ, напримѣръ, о животномъ, встрѣтившемся въ баснѣ, нужно сказать лишь то, что имѣетъ отношеніе къ баснѣ. Въ подробности можно вдаваться при чтеніи научной статьи о немъ. Но и въ данномъ случаѣ нужно быть осторожнымъ, чтобы не обременить памяти учащихся излишними свѣдѣніями.

Словомъ, объяснительное чтеніе научныхъ статей должно нѣсколько отличаться отъ объяснительнаго чтенія поэтическихъ, содержащихъ въ себѣ какую-нибудь идею. Чтеніе первыхъ должно способствовать образованію возможно полныхъ и точныхъ понятій о предметахъ и явленіяхъ или выясненію причинной зависимости между предложеніями, развивая въ то же время навыкъ путемъ анализа лучше и всестороннѣе изучать окружающій насъ міръ и находить причинную зависимость одного явленія отъ другого, однихъ признаковъ отъ другихъ. Чтеніе вторыхъ должно возбуждать лучшія чувствованія, направлять къ добру и на конкретныхъ примѣрахъ знакомить дѣтей съ важнѣйшими положеніями нравственной жизни, отношеній человѣка къ человѣку и природѣ одушевленной и неодушевленной. Поэтому, по прочтеніи и объясненіи каждой научной статьи необходимо составить ея планъ и потребовать, чтобы она тщательно была усвоена, а по прочтеніи и объясненіи поэтической, если есть возможность, слѣдуетъ поставить рядъ вопросовъ воспитательнаго характера. Такъ, напр.,

---

можетъ довесть ученика до отупѣнія, прерывая мысль его въ чтеніи на каждомъ шагу и сбивая его съ толку вопросами и внушеніями. Чтенье какой-нибудь басни превращается у иного учителя въ урокъ de omni re scibili et quibusdam aliis (Обо всемъ познаваемомъ и еще кой-о-чемъ другомъ): точно входить онъ въ лѣсъ и спотыкается на каждомъ кустикѣ и деревѣ, забывая совсѣмъ о существенномъ предметѣ урока. Неразумные поклонники этого метода, развивая его, любятъ составлять примѣрные уроки длинныхъ объяснительныхъ чтеній; служа образцами, эти уроки вводятъ одного слѣпца за другимъ въ яму, изъ которой не найдешь выхода.“ (Стр. 14).

при чтеніи басни „Муравей и голубка“ [1]) можно поставить слѣдующіе вопросы: Хорошо поступила голубка? Почему поступокъ голубки нужно назвать хорошимъ? А муравей хорошо поступилъ? Почему поступокъ муравья слѣдуетъ назвать хорошимъ?

Благодаря поставленнымъ вопросамъ, дѣти не только проникнутся мыслью, что оказывать помощь другому весьма хорошо, но у нихъ самихъ явится желаніе помогать, потому что это считается хорошимъ и потому также, что муравей и голубка пользуются ихъ сочувствіемъ, а сочувствіе къ нимъ, усиленное ихъ бѣдственнымъ положеніемъ, должно особенно сильно содѣйствовать тому, чтобы высказанная мысль глубоко запала въ душу и чтобы окрѣпло стремленіе къ оказыванію помощи.

Вопросами подобнаго рода нужно пользоваться съ большой осторожностью; неумѣлыми вопросами можно наводить дѣтей на нежелательныя мысли.

Чтобы показать, насколько осторожно и строго-обдуманно должно ставить подобные вопросы, приведу для примѣра такіе, которые на первый взглядъ покажутся даже весьма подходящими. При разборѣ басни „Муравей и голубка“ за вопросомъ „что случилось съ муравьемъ“ и „что случилось съ голубкой“ — можно предложить вопросы: „Виноватъ ли былъ муравей, что съ нимъ случилась бѣда? — Виновата ли была голубка, что чуть было не попала въ бѣду? — съ тѣмъ, чтобы возбудить къ нимъ большее сочувствіе и большее право на помощь, такъ какъ ни муравей, ни голубка не виноваты въ своей бѣдѣ. Но эти вопросы нельзя считать удачными,

1) „Муравей спустился къ ручью; захотѣлъ напиться. Волна захлеснула его и чуть не потопила. Голубка несла вѣтку; она увидѣла — муравей тонетъ, и бросила ему вѣтку въ ручей. Муравей сѣлъ на вѣтку и спасся. Потомъ охотникъ разставилъ сѣть на голубку и хотѣлъ захлопнуть. Муравей подползъ къ охотнику и укусилъ его за ногу; охотникъ охнулъ и уронилъ сѣть. Голубка вспорхнула и улетѣла“.

такъ какъ они могутъ навести на мысль, что тѣмъ, которые попали въ бѣду по своей винѣ, не стоитъ и помогать. Или, напримѣръ, Д. Тихомировъ предлагаетъ такой вопросъ: „Почему муравей спасъ голубку?“ и отвѣчаетъ: „потому что голубка его спасла“. Пусть даже это справедливо, однако, такимъ вопросомъ онъ значительно умаляетъ воспитательное достоинство басни, ставя стремленіе помогать другóму на эгоистическую точку зрѣнія, а не на альтруистическую: помогай другому потому, что и самъ можешь нуждаться въ его помощи; помогай тому, кто тебѣ помогаетъ.

Считаю не лишнимъ привести выработанные собраніемъ учащихъ въ С.-Петербургскихъ городскихъ начальныхъ школахъ тезисы относительно того, чего слѣдуетъ избѣгать при чтеніи:

а) Не слѣдуетъ очень долго останавливаться на объясненіи отдѣльныхъ словъ.

б) Не слѣдуетъ вымучивать у ребенка точныхъ опредѣленій.

в) Надо умѣло и осторожно пользоваться такъ называемыми наводящими вопросами, особенно при чтеніи художественныхъ статей, иначе мы рискуемъ достигнуть совсѣмъ обратныхъ результатовъ, а именно: вмѣсто пробужденія въ душѣ ребенка высокихъ гуманныхъ чувствъ, пробудить только скуку и утомленіе и за долгими и сложными объясненіями мелочей сдѣлать для него незамѣтными и красоту формы, и поэтическія красоты, и высокую идею читаемаго произведенія; однимъ словомъ, слѣдуетъ помнить, что долгимъ и скучнымъ объясненіемъ подробностей мы можемъ достигнуть не любви и интереса къ чтенію, а отвращенія къ нему.

г) Не слѣдуетъ знакомить дѣтей во время чтенія съ незнакомыми предметами, если продолжительная бесѣда о нихъ отвлекаетъ вниманіе дѣтей отъ главнаго предмета; лучше всего въ подобныхъ случаяхъ знакомить дѣтей съ неизвѣстными предметами до чтенія статьи, сгруппировавъ нѣсколько однородныхъ предметовъ.

д) Не слѣдуетъ требовать передачи стихотвореній и басенъ непремѣнно „своими словами.“

е) Не слѣдуетъ допускать чтенія ни слишкомъ быстраго, ни монотоннаго, особенно надо избѣгать ложнаго „пафоса.“

Что касается лирическихъ произведеній, прибавлю отъ себя, то пересказа ихъ не слѣдуетъ требовать. Вмѣсто этого, лучше лишній разъ выразительно читать ихъ, а если они заслуживаютъ, то и выучить наизусть. Не безынтересно къ случаю привести изъ драмы Отто Эрнста „Фляксманъ, какъ воспитатель“ слѣдующія слова школьнаго совѣтника и профессора Преля объ урокѣ учителя Флеммпнга: „Вчерашній урокъ по объяснительному чтенію былъ особенно хорошъ. Я думалъ, что дѣти не въ силахъ понять истинно лирическихъ произведеній. Но теперь я вижу, что этого можно достигнуть. Вы не раздергивали стихотворенія и не ощипывали съ него листьевъ. Вы осторожно подготовили дѣтей къ его разумѣнью, вы подготовили соотвѣтствующее настроеніе; вы подготовили для стихотворенья почву въ дѣтской душѣ, а затѣмъ разомъ подняли вы живое растеніе, — все, со всѣми тонкими его корнями и посадили его въ дѣтское сердце, — прямо, непосредственно въ сердце, а не въ одну лишь голову“.

Вотъ и все, чего можно требовать отъ объяснительнаго чтенія, какъ средства, ведущаго къ сознательному чтенью, къ пониманью смысла читаемаго.

Остается сказать о второмъ и третьемъ средствахъ, ведущихъ къ сознательности — пересказѣ читаемаго и повтореніи прочитаннаго.

2.

Пересказъ читаемаго.

Значеніе пересказа; способы веденія пересказа.

Пересказывающій, дѣлая усиліе воспроизвести и выразить то, что читалъ, начинаетъ еще лучше понимать объясненное.

При пересказѣ мысли автора какъ будто становятся мыслями пересказывающаго ихъ.

Пересказъ прочитанныхъ произведеній закрѣпляетъ въ памяти мысли и ихъ выраженіе; служитъ прекрасной подготовкой къ правильному и связному изложенію собственныхъ мыслей; развиваетъ способность припоминанія, воспроизводящаго воображенія и даже мышленія, — мышленія потому, что при пересказѣ нужно отдѣлять существенное и важное отъ несущественнаго и неважнаго.

Умѣнье хорошо пересказать имѣетъ громадное значеніе въ жизни: имъ очень часто необходимо пользоваться.

Въ виду всего этого на пересказъ прочитанныхъ произведеній нужно обращать большое вниманіе и нужно пріучать къ такому пересказу, который воспроизводилъ бы весь главный ходъ мыслей.

Къ подобному пересказу нужно пріучать постепенно.

На первыхъ порахъ пересказъ дается съ трудомъ и учитель по мѣрѣ надобности помогаетъ вопросами, которые напоминаютъ учащемуся содержаніе и ходъ мыслей прочитаннаго, при чемъ учитель долженъ предоставлять свободу учащимся отвѣчать или своими словами, или словами книги.

На слѣдующей ступени, когда учитель будетъ предлагать вопросы, касающіеся только главнаго хода мыслей, въ отвѣтахъ сама собой проявляется самостоятельность изложенія. Уклоненіе отъ книжныхъ выраженій и необходимость въ самостоятельныхъ нужна будетъ еще въ большей степени, когда учитель станетъ требовать возможно краткаго изложенія содержанія статьи, воспроизводимаго по плану.

Какъ вести пересказъ на первой, второй и третьей ступеняхъ, покажемъ на примѣрахъ.

Къ пересказу на первой и второй ступеняхъ нужно подготовлять вопросами.

Возьмемъ басню Крылова „Лисица и виноградъ“. Подготовительные вопросы на первой ступени: Куда залѣзла лиса?

Что было въ саду? Гдѣ находился виноградъ? Достала ли лиса виноградъ? Что она сказала, уходя изъ сада?

Послѣ этихъ вопросовъ и данныхъ на нихъ отвѣтовъ нужно потребовать связнаго пересказа, который долженъ представлять рядъ отвѣтовъ на предложенные раньше вопросы:

Голодная лиса залѣзла въ садъ. Въ немъ былъ очень зрѣлый виноградъ. Онъ висѣлъ высоко. Лиса никакъ не могла достать его. Уходя изъ сада она съ досадой сказала, что онъ еще зеленъ.

Когда дѣти привыкнутъ отвѣчать на подобные вопросы и подробно передавать содержаніе прочитаннаго, слѣдуетъ предлагать вопросы, касающіеся только главнаго хода мыслей, и такъ предлагать ихъ, чтобы отвѣчать нужно было своими словами. Напримѣръ при чтеніи басни: „Обезьяна“ можно предложить слѣдующіе вопросы: Усердно ли трудился крестьянинъ? Какъ относились прохожіе къ его труду? Почему прохожіе хвалили трудъ крестьянина? Какъ обезьяна трудилась? Какъ отнеслись къ ея труду? Почему такъ отнеслись къ ея труду?

Послѣ отвѣта на предложенные вопросы нужно потребовать связнаго пересказа, который приблизительно будетъ такимъ:

Крестьянинъ трудился очень усердно. Прохожіе хвалили его, потому что трудъ его былъ полезенъ.

Обезьяна трудилась гораздо усерднѣе крестьянина, но ее никто не похвалилъ, потому что ея трудъ былъ безполезенъ.

Еще больше самостоятельности представляетъ пересказъ по плану безъ подготовительныхъ вопросовъ. Такъ, напримѣръ, имѣя одинъ только планъ басни „Волкъ и журавль“:

1) бѣда съ волкомъ,

2) помощь и просьба журавля,

3) отвѣтъ волка на просьбу — гораздо труднѣе будетъ разсказать басню, чѣмъ тогда, когда были предложены подготовительные вопросы.

На дальнѣйшей ступени обученія учащіеся безъ плана должны при пересказѣ передавать только главный ходъ мыслей.

На высшей ступени обученія сознательному чтенію можно ограничиваться однимъ изложеніемъ прочитаннаго. Если учащійся передаетъ только важнѣйшее, имѣющее отношеніе къ главной мысли, то этимъ самымъ онъ показываетъ, что понимаетъ идею произведенія. Такого изложенія можно достигнуть только на 5-мъ или 6-мъ году обученія и то въ томъ случаѣ, если объяснительное чтеніе велось строго систематически. Изложеніе должно содержать распространенно выраженную главную мысль. Примѣръ такого изложенія басни „Стрекоза и Муравей“:

Стрекоза беззаботно пѣла все лѣто. Съ наступленіемъ зимы она отправилась къ муравью просить пріюта. Вмѣсто раскаянія въ своемъ бездѣльѣ, она хвасталась имъ. Муравей, убѣдившись, что имѣетъ дѣло съ неисправимой лѣнивицей, отказалъ ей въ помощи.

Твердо нужно помнить, что рядомъ съ устными пересказами должны итти и письменные. Сначала письменные служатъ лишь повтореніемъ устныхъ; когда же учащіеся достигнутъ извѣстнаго совершенства въ письменномъ пересказѣ, слѣдуетъ требовать письменныхъ безъ предварительныхъ устныхъ.

Не безынтересенъ еще и слѣдующій вопросъ: нужно ли закрывать книги для чтенія во время пересказа или нѣтъ.

Зимницкій отвѣчаетъ на него утвердительно. „Иначе“, говоритъ онъ, „ученики, вмѣсто того, чтобы внимательно слѣдить за передачей содержанія прочитанныхъ предложеній, производимой ихъ товарищемъ, нерѣдко разсматриваютъ какую-либо картину, находящуюся въ книгѣ, читаютъ дальше по книгѣ и т. п. Допустимъ даже, что ученики, смотря въ книги, будутъ не постороннимъ чѣмъ-либо заниматься, а слѣдить за передачей содержанія предложеній, — и въ такомъ случаѣ не слѣдуетъ позволять имъ этого, потому что они должны слѣдить за товарищемъ не по книгѣ, а по памяти, насколько усвоено ими содержаніе прочитаннаго. Только такого рода отношеніе дѣтей къ передачѣ однимъ изъ нихъ

содержанія прочитаннаго содѣйствуетъ развитію во всѣхъ нихъ навыка легко и вѣрно схватывать мысли читаемыхъ предложеній, потому что въ такомъ случаѣ упражненіемъ въ разсматриваемой передачѣ занятъ не одинъ тотъ ученикъ, который вслухъ производитъ ее, но и всѣ остальные ученики, съ тѣмъ лишь различіемъ отъ перваго, что они производятъ ее про себя и вмѣстѣ съ тѣмъ критически относятся къ работѣ своего товарища". Зимницкій даже совѣтуетъ, какъ именно слѣдуетъ закрывать книги во время пересказа: онѣ должны быть обернуты лицомъ къ столу тѣми страницами, по которымъ ведется чтеніе. Такъ необходимо поступать, по его мнѣнію, чтобы не было „никакой потери времени при закрытіи книгъ и приведеніи ихъ снова въ такое положеніе, какое обыкновенно дается имъ при чтеніи." Указанный способъ закрыванія читаемаго портитъ книги: не лучше ли, поэтому, требовать, чтобы учащіеся прятали книги подъ столъ развернутыми, или же имѣли при книгѣ для чтенія закладку и просто закрывали ихъ, когда нужно, на столѣ.

Во время письменнаго пересказа, особенно на первыхъ порахъ, книги непремѣнно должны лежать раскрытыми передъ учащимися, чтобы они могли посмотрѣть, какъ пишется то или иное слово. Когда же они достаточно окрѣпнутъ въ ороографіи, книги должны быть спрятаны.

3.

Повтореніе прочитаннаго.

Значенье повторенья; какъ вести повтореніе прочитанныхъ статей.

Какъ бы учитель хорошо ни объяснилъ прочитаннаго произведенія, какъ бы учащіеся хорошо ни пересказывали его, однако всего этого не вполнѣ еще достаточно для совершеннаго пониманія читаемаго произведенія. Идеи произведеній въ совершенствѣ усвоиваются и понимаются нами только тогда,

когда мы неоднократно возвращаемся къ нимъ, неоднократно обдумываемъ ихъ. Такова природа нашего ума и съ этимъ должно считаться. Поэтому крайне антипсихологически поступаютъ тѣ учителя, которые всѣми мѣрами добиваются, чтобы учащіеся за одинъ разъ усвоили и въ совершенствѣ поняли прочитанное произведеніе.

Совершенное усвоеніе и пониманіе дается только путемъ повторенія черезъ извѣстные промежутки времени. Что сегодня неясно и непонятно, то станетъ вполнѣ яснымъ и понятнымъ черезъ два-три мѣсяца безъ посторонней помощи. Потому-то постоянно нужно прибѣгать къ повторенію и смотрѣть на него, какъ на могущественное средство сознательнаго чтенія. Кромѣ того, повтореніе способствуетъ усвоенію содержанія статей и ихъ языка, а также возобновляетъ тѣ чувства, которыя были испытаны при первомъ чтеніи. Такимъ образомъ, повтореніе имѣетъ образовательное и воспитательное значеніе.

Чѣмъ моложе возрастъ учащихся, тѣмъ короче долженъ быть срокъ для изученія новаго матеріала. На первыхъ порахъ должно повторять пройденное въ теченіе мѣсяца, потомъ двухъ-трехъ. Къ повторенію одного и того же слѣдуетъ возвращаться въ продолженіе года раза два-три.

Что повтореніе дѣйствительно имѣетъ громадное значеніе для сознательнаго отношенія къ читаемому, каждый изъ насъ можетъ провѣрить наблюденіемъ надъ самимъ собой — стоитъ только прочесть трудную для пониманія книгу. Не смущаясь тѣмъ, что она мало понятна или даже совсѣмъ непонятна, нужно дочитать ее до конца. Черезъ нѣсколько времени снова приняться за ея чтеніе, — она окажется уже болѣе понятной. Пропустивъ два-три мѣсяца, снова прочесть. Несмотря на то, что прошелъ такой короткій срокъ, мы, къ удивленію, увидимъ, какъ намъ становится вполнѣ яснымъ то, что раньше было совершенно темно.

Одинъ изъ извѣстныхъ въ настоящее время профессоровъ философіи „Этику“ Спинозы понялъ только при седьмомъ разѣ чтенія.

Покойный профессоръ С. С. Гогоцкій часто говаривалъ, что философію Гегеля онъ вполнѣ выразумѣлъ лишь послѣ тридцатилѣтняго изученія произведеній этого философа. „Фаустъ“ Гете всемірно извѣстнымъ произведеніемъ вышелъ потому, что обдумывался своимъ творцомъ въ теченіе трехъ десятковъ лѣтъ. Великое можетъ быть создано только послѣ частныхъ и долгихъ обдумываній. И произведенія въ совершенствѣ могутъ быть поняты только послѣ повторныхъ чтеній.

Повторительное чтеніе должно вести нѣсколько иначе, чѣмъ объяснительное.

При объяснительномъ учитель заботится, чтобы учащіеся поняли читаемыя произведенія; при повторительномъ онъ лишь убѣждается, понимаютъ ли они ихъ. Для этого одно произведеніе онъ заставляетъ выразительно прочесть, другое пересказать, третье раздѣлить на части; въ четвертомъ указать, какія дѣйствующія лица нравятся и почему; какія не нравятся и почему; въ пятомъ главную мысль подтвердить частными.

Приложенія.

1. Какъ готовиться къ чтенію статьи въ классѣ.

2. Объяснительное чтеніе басни Крылова „Волкъ и лисица“ и басни „Дикій и ручной оселъ“.

3. „Примѣрный урокъ“ объяснительнаго чтенія, предлагаемый г. Лубенцомъ.

4. Разборъ „Примѣрнаго урока“.

1. Приступая къ чтенію статьи въ классѣ, учащій прежде всего долженъ позаботиться о томъ, чтобы она подходила къ пониманію учащихся какъ по содержанію, такъ и по изложенію. Послѣ этого онъ рѣшаетъ вопросы: можно ли предложить ее для самостоятельнаго чтенія дома, если нельзя, то какого чтенія она требуетъ — статарнаго или курсорнаго; если статарнаго, то долженъ воспользоваться всѣми средствами объяснительнаго чтенія; если курсорнаго, то выбрать наиболѣе подходящее. Учитель упражняется въ томъ, чтобы какъ можно правильнѣе и выразительнѣе прочесть статью, потому что его правильное и выразительное чтеніе скорѣе всего научитъ учениковъ такому же чтенію. Наконецъ, учитель обдумываетъ, какъ долженъ быть веденъ пересказъ, какую письменную работу можно предложить послѣ того, какъ статья будетъ усвоена учащимися.

При статарномъ объяснительномъ чтеніи всегда нужно держаться въ выборѣ средствъ объяснительнаго чтенія того порядка, какой указанъ раньше: за предварительной бесѣдой должно слѣдовать выразительное чтеніе учителя, матеріальный и логическій разборъ, выдѣленіе частныхъ мыслей, выводъ изъ нихъ главной, пересказъ, выразительное чтеніе учащимися. Учащіеся привыкнутъ къ такому порядку и сами безъ помощи вопросовъ учителя въ состояніи будутъ дѣлать разборъ предложенной имъ статьи.

2. Примѣнимъ предъявленныя требованія при чтеніи басни Крылова „Волкъ и Лисица“.

Басня эта указываетъ на такой недостатокъ людей, непривлекательность котораго врядъ ли можетъ быть понята дѣтьми. Скорѣй ее можно признать неподходящей для нихъ. Во всякомъ случаѣ, если читать ее, то съ дѣтьми старше 11—12 лѣтъ.

Ее можно предложить для предварительнаго домашняго чтенія.

Такъ какъ въ ней есть непонятныя слова, выраженія, не всегда очевидна связь между предложеніями, съ трудомъ можетъ быть выведена идея, то она требуетъ статарнаго объяснительнаго чтенія.

Въ предварительной бесѣдѣ кстати спросить, на кого похожи волкъ и лисица, чтобы убѣдиться, есть ли у дѣтей представленіе объ этихъ животныхъ; чѣмъ они питаются и чего не могутъ ѣсть даже во время самаго сильнаго голода.

Послѣ этого учитель читаетъ басню какъ можно выразительнѣе, опустивъ мораль басни. При чтеніи онъ оттѣняетъ тѣ мѣста, которыя подчеркиваютъ поступки лисы и положеніе голоднаго волка: это будетъ способствовать разъясненію идеи басни; особенно выразительно нужно прочитать „лиса, курятинки накушавшись досыта и добрый ворошокъ припрятавши въ запасъ“, а также: „меня такъ голодъ и моритъ; пришло хоть удавиться“.

Затѣмъ учитель заставляетъ учениковъ читать басню по частямъ, на которыя она можетъ быть раздѣлена по своему содержанію, останавливаясь при этомъ на объясненіи словъ, выраженій и взаимной связи между предложеніями, конечно, въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ есть необходимость.

Такъ, напримѣръ, при чтеніи первой части объясняетъ выраженіе „добрый ворошокъ“, замѣняетъ сокращенное придаточное предложеніе (курятинки накушавшись до-сыта) полнымъ, дальше поясняетъ слова: „стогъ“, „вздремнуть“. При чтеніи второй обращается вниманіе на слово „тащится“, выясняется отношеніе между предложеніями: „что, кумушка, бѣда“ и „ни косточкой не могъ нигдѣ я поживиться“, отношеніе между послѣднимъ предложеніемъ и слѣдующимъ за нимъ. Бѣда въ томъ, что онъ ничѣмъ не могъ поживиться, а вслѣдствіе этого голодъ страшно моритъ его, а между тѣмъ собаки злы, пастухъ не спитъ, словомъ, такая бѣда, что придется удавиться, т.-е. повѣситься. При чтеніи третьей части учитель останавливается на словахъ: „бѣдняжка“, „куманекъ“, спрашиваетъ, дѣйствительно ли лиса жалѣетъ волка? Изъ чего видно, что она не жалѣетъ его?

Только послѣ прочтенія всей басни и объясненія непонятныхъ мѣстъ, можно спрашивать о главныхъ мысляхъ каждой части. Чтобы учащіеся понимали, что нужно считать главнымъ въ каждой части, нужно предложить вопросы: въ какомъ положеніи находится лиса? въ какомъ волкъ? что предложила лиса волку? При этихъ вопросахъ станетъ понятно, что въ первой части главная мысль: Лиса имѣетъ порядочный запасъ мяса; во второй: волкъ съ голоду умираетъ; въ третьей: вмѣсто мяса лиса предлагаетъ волку ненужное ей сѣно. Эти мысли выписываются на доскѣ учителемъ, учениками въ тетрадяхъ. Сводъ ихъ въ одну составитъ главную мысль всей басни: сытая и имѣющая порядочный запасъ мяса лиса умирающему съ голода волку предлагаетъ вмѣсто мяса ненужное ей сѣно.

Чтобы сильнѣе оттѣнить дурной поступокъ лисы, слѣдуетъ послѣ вывода идеи обратить вниманіе на слѣдующее: лиса сытно поѣла, да, кромѣ того, спрятала порядочный кусокъ мяса, а волка голодъ такъ сильно мучитъ, что онъ хочетъ удавиться, такъ какъ не надѣется нигдѣ достать даже косточки. Лиса нисколько не жалѣетъ его, но желая казаться доброй въ его глазахъ, предлагаетъ ему ненужное ей сѣно, хотя отлично знаетъ, что сѣна онъ ѣсть не станетъ.

Послѣ басня еще разъ прочитывается и пересказывается сначала по вопросамъ: 1) Въ какомъ положеніи находилась лиса? 2) Въ какомъ положеніи былъ волкъ? 3) Какъ отнеслась лиса къ волку?

Дальше слѣдуетъ пересказъ безъ вопросовъ и выразительное чтеніе учащимися.

Устный пересказъ можетъ быть воспроизведенъ письменно, или же учащіеся должны отвѣтить письменно на вопросы: что говорится въ баснѣ про лису и что про волка?

Примѣнимъ тѣ же требованія еще и при чтеніи басни „Дикій и ручной оселъ“.

Басня „Дикій и ручной оселъ“ ни по содержанію, ни по изложенію не заслуживаетъ того, чтобы читать ее въ классѣ. Если же читать ее, то она требуетъ статарнаго чтенія, потому что въ ней для дѣтей, обучающихся первый годъ, есть непонятныя слова, выраженія, непонятна также идея. Если раньше ничего не говорилось объ ослѣ, о томъ, что ослы бываютъ ручные и дикіе, то предварительная бесѣда нужна.

Слѣдуетъ показать рисунокъ осла, спросить, на какое животное онъ похожъ. Полагаю, что рисунка лошади лучше не показывать, чтобы вызвать у дѣтей къ большей дѣятельности воспроизводящее воображеніе. Такъ какъ цѣль урока — выяснить басню, то на сравненіи осла съ лошадью останавливаться не слѣдуетъ. Потомъ нужно дать понятіе о ручномъ и дикомъ ослѣ, чтобы не останавливаться на этомъ при чтеніи самой басни.

Если дѣти уже имѣютъ понятіе о ручныхъ и дикихъ

животныхъ, тогда для провѣрки слѣдуетъ ограничиться однимъ только вопросомъ, какого осла называютъ ручнымъ, какого дикимъ. Если не имѣютъ, то не кстати предлагать имъ вопросовъ, гдѣ живетъ ручной, гдѣ дикій оселъ. Зачѣмъ спрашивать дѣтей о томъ, на что они не могутъ дать отвѣта? Въ послѣднемъ случаѣ учитель говоритъ: дикими называютъ тѣхъословъ, которые живутъ подъ открытымъ небомъ, вдали отъ людей. Ручными называютъ тѣхъословъ, которые живутъ возлѣ людей, не боятся ихъ, идутъ къ ихъ рукамъ, почему и называются ручными. То мѣсто, гдѣ кормятъ ословъ и другихъ животныхъ, называется кормежкой. Ословъ люди держатъ при себѣ для того, чтобы ѣздить на нихъ верхомъ и возить на нихъ вьюки, отсюда слово навьючивать. За то, что ослы работаютъ для людей, они кормятъ ихъ.

Въ предварительной бесѣдѣ болѣе кстати дать понятіе о кормежкѣ, чтобы потомъ не останавливаться на этомъ словѣ.

Сказанное учащіеся повторяютъ, послѣ чего учитель выразительно читаетъ басню, учащіеся слушаютъ. Потомъ открываютъ книги и одинъ изъ учениковъ читаетъ первую часть, заканчивая словами „да сытный“.

Такъ какъ къ чтенію басенъ можно приступать только тогда, когда дѣти научились понимать взаимное отношеніе между отдѣльными членами предложенія, то вопросы, ведущіе къ пониманію этого, считаю совершенно излишними, если, конечно, басня читается обыкновенными нормальными дѣтьми, а не какими-нибудь идіотами.

Итакъ, при чтеніи первой части умѣстно предложить слѣдующіе вопросы:

— Что значитъ „тѣломъ гладокъ“?
— Хорошо ли это?
— Хорошо ли, что кормъ готовый и сытный?
— Кому завидуетъ дикій оселъ?
— Почему онъ ему завидуетъ?

Отвѣты на эти вопросы могутъ помочь отвѣтить на слѣ-

дующій вопросъ: — Что же значитъ завидовать? (Видѣть что-нибудь хорошее и себѣ того же желать).

Послѣ этого спросить: Что долженъ былъ подумать дикій оселъ о жизни ручного осла и что онъ долженъ былъ думать о своей? На доскѣ учитель, а въ тетрадяхъ ученики пишутъ:

1) Ручному ослу хорошо жить, а дикому плохо.

По прочтеніи второй части учитель спрашиваетъ: что теперь долженъ былъ подумать дикій оселъ о жизни ручного осла и своей? Учитель на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ пишутъ:

2) Ручному плохо, а дикому хорошо.

При чтеніи третьей части снова слѣдуетъ вопросъ: что думалъ дикій оселъ о жизни ручного и своей? Учитель на доскѣ, а ученики въ тетрадяхъ пишутъ:

3) Ручному хорошо, а дикому плохо.

Такимъ образомъ составится слѣдующій планъ басни:

1) Ручному ослу хорошо жить, а дикому плохо.

2) Ручному плохо, а дикому хорошо.

3) Ручному хорошо, а дикому плохо.

Послѣ этого слѣдуютъ вопросы: какъ же живется ручному ослу? какъ живется дикому? Кому же изъ нихъ живется лучше?

Потомъ учащій можетъ спросить: можно ли про другихъ ручныхъ и дикихъ животныхъ сказать то же, что сказано про ручного и дикаго осла?

Учитель спрашиваетъ, что хорошаго и дурного въ жизни наиболѣе извѣстныхъ дѣтямъ ручныхъ и дикихъ животныхъ.

Значитъ, заключаетъ онъ, въ жизни ручныхъ животныхъ есть и хорошее и дурное; въ жизни дикихъ есть то же хорошее и дурное, но въ жизни дикихъ животныхъ дурного больше, чѣмъ хорошаго.

Учащіеся повторяютъ сказанное учителемъ, а потомъ, подъ предупредительную диктовку записываютъ это.

3. Для того, чтобы читатель вполнѣ оцѣнилъ, насколько важно слѣдовать указаннымъ требованіямъ, и чтобы у него

составилось еще болѣе ясное понятіе о томъ, чего должно избѣгать и чему слѣдовать при объяснительномъ чтеніи статей, привожу „Примѣрный урокъ“ объяснительнаго чтенія, предлагаемый Лубенцомъ въ его сочиненіи „Педагогическія бесѣды“ и подвергаю разбору.

Пожаръ (Пушкина).

Прочитай заглавіе статьи („Зернышко“, годъ II, стр. 30).

Ученикъ. Пожаръ.

— Ты видѣлъ пожаръ? Кто еще изъ васъ видѣлъ пожаръ? Разскажи, гдѣ ты видѣлъ пожаръ, что горѣло и какъ это было? Читай статью.

Ученикъ. Въ одну минуту пламя охватило весь домъ.

— О чемъ здѣсь говорится?

Учен. О пламени.

— Что о немъ говорится?

Учен. Оно охватило весь домъ.

— Какъ скоро это случилось?

Учен. Въ одну минуту.

— (Обращаясь къ другому ученику). — Читай дальше.

Учен. „Потолки затрещали, посыпались; пылающія бревна стали падать, красный дымъ вился надъ кровлей“.

— О чемъ ты прочиталъ сначала и о чемъ послѣ?

Учен. О потолкахъ . . . молчитъ.

— Смотри въ книгу и отвѣчай на мои вопросы.

Учен. Сначала я прочиталъ о потолкахъ, потомъ о пылающихъ бревнахъ и затѣмъ о красномъ дымѣ.

— Хорошо. Что же ты прочиталъ о потолкахъ, что о пылающихъ бревнахъ и что о красномъ дымѣ?

Учен. Потолки затрещали и посыпались, бревна начали падать, а красный дымъ поднимался надъ кровлей.

— Что такое кровля? (Обращаясь къ третьему ученику, учитель заставляетъ его прочитать весь отрывокъ громко, отчетливо и съ надлежащими остановками на знакахъ препинанія).

Четвертый ученикъ читаетъ дальше: „Вскорѣ вся дворня высыпала на дворъ. Бабы съ крикомъ спѣшили спасти свою рухлядь. Искры полетѣли огненной метелью, избы загорѣлись“.

— О какихъ предметахъ ты читалъ?

Ученъ. О дворнѣ, о бабахъ . . . Ученикъ молчитъ.

— Прочитай еще разъ и вдумывайся въ то, что читаешь.

Ученикъ перечитываетъ отрывокъ и затѣмъ на вопросы учителя отвѣчаетъ: „О дворнѣ, о бабахъ, объ искрахъ и объ избахъ.

— Что такое дворня? — Дворня или дворовые это барская прислуга. (Объясняетъ учитель, если ученикъ не понимаетъ этого слова).

— Что сдѣлала дворня?

Ученъ. Высыпала на дворъ.

— Когда она высыпала на дворъ?

Ученъ. Вскорѣ, какъ начался пожаръ.

— Какъ можно сказать иначе, вмѣсто слова „высыпала“?

Ученъ. Выбѣжала на дворъ.

— Почему же Пушкинъ не написалъ „выбѣжала“, а написалъ именно „высыпала на дворъ“.

Ученъ. Потому что пожаръ охватилъ избу быстро и люди очень скоро выбѣжали, какъ-будто бы высыпались изъ чего-нибудь.

— Что сказано о бабахъ?

Ученъ. Бабы спѣшили спасать свою рухлядь.

— Что такое рухлядь? Какъ бабы спасали свою рухлядь?

Ученъ. Съ крикомъ, онѣ кричали и спѣшили спасти свою рухлядь.

— Почему же бабы тихонько не спасали рухляди?

Ученъ. Потому что онѣ перепугались и не знали, за что хвататься и стали кричать.

— А что ты прочиталъ объ искрахъ и объ избахъ?

Ученъ. Искры полетѣли огненной метелью и избы загорѣлись.

— Какъ же это искры полетѣли огненной метелью?

Ученикъ. Такъ, какъ зимою, во время метели, летаетъ снѣгъ, во всѣ стороны.

Пятый ученикъ перечитываетъ всѣ эти предложенія и передаетъ содержаніе безъ помощи вопросовъ со стороны учителя.

Такимъ образомъ читаютъ слѣдующіе ученики статью до конца, распредѣливъ ее на части.

„Новое явленіе привлекло всеобщее вниманіе: кошка бѣгала по кровлѣ пылающаго сарая, недоразумѣвая, куда прыгнуть“.

Здѣсь умѣстны со стороны учителя слѣдующіе вопросы: какое это было явленіе? Чье оно привлекло вниманіе? Какъ иначе можно сказать, вмѣсто слова „недоразумѣвая“?

„Со всѣхъ сторонъ окружало ее пламя. Бѣдное животное жалкимъ мяуканьемъ призывало на помощь. Мальчишки помирали со смѣху, смотря на ея отчаяніе“.

Слѣдуетъ обратить вниманіе на вопросы: Вмѣсто какого слова поставлено слово „ее“? Почему кошка названа бѣднымъ животнымъ? Какимъ мяуканьемъ кошка звала на помощь? Почему мальчишки смѣялись? Жалѣли ли они кошку?

— „Чему смѣетесь, бѣсенята?“ сказалъ кузнецъ: „Бога вы не боитесь: Божія тварь погибаетъ, а вы сдуру радуетесь!“ И поставя лѣстницу на загорѣвшуюся кровлю, онъ полѣзъ за кошкой.

Здѣсь прежде всего учитель показываетъ, какъ выразительно слѣдуетъ прочитать слова кузнеца, обративъ вниманіе на вопросъ: „Чему смѣетесь, бѣсенята?“ и укоризненный пояснительный отвѣтъ самого кузнеца, обращенный къ дѣтямъ. Предлагать мелкіе вопросы, дробящіе сущность прочитаннаго въ видѣ мелкихъ отвѣтовъ въ интересахъ сильнаго впечатлѣнія, никакъ не слѣдуетъ. По прочтеніи этой части статьи можно признать умѣстными слѣдующіе вопросы: Почему кузнецъ назвалъ дѣтей бѣсенятами? Продолжали ли смѣяться дѣти послѣ словъ кузнеца, когда онъ полѣзъ на горящую крышу за кошкой?

„Она поняла его намѣреніе и съ видомъ торопливой благодарности уцѣпилась за его рукавъ. Полуобгорѣлый кузнецъ съ своей добычей слѣзъ внизъ“.

Изъ какихъ словъ видно, что кошка поняла намѣреніе кузнеца?

Въ какомъ видѣ слѣзъ кузнецъ съ крыши? Почему кузнецъ спасъ кошку?

„Пожаръ свирѣпствовалъ еще нѣсколько времени, наконецъ унялся и груды углей безъ пламени ярко горѣли въ темнотѣ ночи; около нихъ бродили погорѣлые жители“.

По прочтеніи всей статьи по частямъ учитель предлагаетъ вопросы: назовите мнѣ главныхъ дѣйствующихъ лицъ?

Ученики. Кошка, мальчишки и кузнецъ.

— Кто вамъ изъ нихъ больше всѣхъ понравился? Почему поступокъ кузнеца вамъ понравился? А жалко ли вамъ было кошки? Хорошо ли дѣлали мальчишки, что смѣялись надъ кошкой? Почему нехорошо? Слѣдуетъ ли поступать такъ, какъ кузнецъ?

Учитель становится передъ классомъ и съ должнымъ выраженіемъ и логическими остановками читаетъ всю статью, а ученики слѣдятъ за чтеніемъ по своимъ книгамъ. Послѣ этого учитель обращается къ классу и спрашиваетъ: „Кто изъ васъ прочитаетъ такъ, какъ я прочиталъ?“ Одинъ изъ изъявившихъ желаніе вызывается на средину класса, становится на мѣсто учителя и читаетъ ту же статью, подражая ему. Остальные ученики точно также слѣдятъ за чтеніемъ своего товарища. Это особенно важно, такъ какъ дѣти, слѣдя за однимъ и тѣмъ же текстомъ образцоваго чтенія учителя и своего товарища, невольно замѣчаютъ разницу и слѣдующій ученикъ всегда прочитаетъ лучше.

Въ заключеніе учитель спрашиваетъ: „А кто изъ васъ можетъ разсказать все это безъ книги и моихъ вопросовъ?“ Одинъ изъ желающихъ разсказываетъ статью своими словами, а по окончаніи товарищи дополняютъ его разсказъ своими замѣчаніями относительно пропущенныхъ мыслей.

Разработанная такимъ образомъ статья навсегда останется въ памяти учениковъ, какъ по своему содержанію, такъ и по способу выработки осмысленнаго чтенія.

На самостоятельныхъ урокахъ по поводу прочитанной статьи могутъ быть заданы слѣдующія письменныя работы: 1) нарисовать, кто какъ умѣетъ, пожаръ, 2) написать полные отвѣты на вопросы, исчерпывающіе содержаніе статьи, 3) изложить письменно содержаніе статьи своими словами безъ всякихъ вопросовъ, 4) описать пожаръ, который видѣли сами ученики.“.

4. Разборъ приведеннаго „Примѣрнаго урока“.

Неудобно прибѣгать къ предварительной бесѣдѣ въ то время, когда книги развернуты и прочитано заглавіе: учащіеся, вмѣсто того, чтобы сосредоточить свое вниманіе на бесѣдѣ, невольно будутъ заглядывать въ книгу, интересуясь узнать, что въ ней сказано о пожарѣ.

Не слѣдуетъ также читать по кусочкамъ, а не цѣликомъ статью, и притомъ очень небольшую, съ дѣтьми, уже учащимися второй годъ. Такое чтеніе, съ одной стороны, ведетъ къ тому, что учащіеся сами прочтутъ ее, и пропустятъ первыя объясненія, а съ другой, — что гораздо важнѣе, — отнимаетъ у нихъ возможность сразу самостоятельно нарисовать картину того, о чемъ у нихъ будетъ рѣчь. Поэтому гораздо лучше было бы сначала прочесть всю статью „Пожаръ“. Вмѣсто этого, въ „Примѣрномъ урокѣ“ читается коротенькое предложеніе: „Въ одну минуту пламя охватило весь домъ“, и дѣтямъ, учащимся второй годъ, предлагаются такіе вопросы: „О чемъ здѣсь говорится? Что о немъ говорится? Какъ скоро это случилось?“ Подобные вопросы простительно предлагать дѣтямъ, читающимъ отдѣльныя фразы, а не цѣлыя описанія, въ родѣ „Пожаръ“ Пушкина. Кромѣ того, на первый вопросъ дается совершенно неправильный отвѣтъ. Въ приведенномъ предложеніи говорится не о пламени, а о

томъ, что пламя въ одну минуту охватило весь домъ, или, что весь домъ въ одну минуту былъ охваченъ пламенемъ [1]).

Вмѣсто приведенныхъ вопросовъ, лучше было бы объяснить учащимся, почему пламя въ одну минуту охватило весь домъ. (Для этого нужно прочесть или разсказать относящееся сюдя мѣсто изъ повѣсти Пушкина „Дубровскій“).

Точно также, вмѣсто наивныхъ, ничего ровно не дающихъ вопросовъ, касающихся слѣдующей фразы, нужно было бы спросить, отчего потолки затрещали и посыпались, отчего пылающія бревна стали падать, отчего дымъ былъ краснымъ, что такое кровля.

Вопросомъ („о какихъ предметахъ ты читалъ“), относящимся къ слѣдующему отрывку, и отвѣтомъ ученика („о дворнѣ, о бабахъ, объ искрахъ и объ избахъ“) ученики вводятся въ заблужденіе, такъ какъ въ немъ прочитано было еще о слѣдующихъ предметахъ: о дворѣ, рухляди, крикѣ и метели. Вслѣдствіе такихъ неудачныхъ вопросовъ и отвѣтовъ, учащіеся придутъ къ тому, что будутъ отождествлять понятія „подлежащее„ и „предметъ“.

Изъ дальнѣйшихъ вопросовъ относящихся къ разсматриваемому отрывку, считаю излишними слѣдующіе: Что сдѣлала дворня? Когда она высыпала на дворъ? Что сказано о бабахъ? Какъ бабы спасали свою рухлядь? Почему же бабы тихонько не спасали своей рухляди? А что ты прочиталъ объ искрахъ и объ избахъ? — Дальше, вслѣдствіе того, что неправильно объяснено слово „высыпала“ словомъ „выбѣжала“, понадобился лишній вопросъ: „Почему же Пушкинъ не написалъ выбѣжала, а написалъ именно высыпала на дворъ?“ Высыпала не значитъ просто выбѣжала, а выбѣжала сразу, всѣ вмѣстѣ, какъ зерна откуда-либо. Достаточно предложить слѣдующіе вопросы для лучшаго пониманія разсматриваемаго

1) Этотъ вопросъ приведенъ, очевидно, вмѣсто вопроса: о какихъ предметахъ здѣсь говорится? (о пламени и домѣ). Послѣ этого вопроса могутъ быть предложены слѣдующіе: что говорится о пламени? что говорится о домѣ?

отрывка: Какимъ другимъ словомъ можно замѣнить слово „дворня“? Какъ иначе сказать, вмѣсто „дворня высыпала“? Что значитъ: „искры полетѣли огненной метелью“? Почему бабы спѣшили спасать свою рухлядь? (Онѣ боялись, что загорятся ихъ избы). Оправдалось ли ихъ опасеніе? (оправдалось: искры полетѣли огненной метелью и избы загорѣлись).

Чтобы убѣдить неопытныхъ преподавателей, съ какой осторожностью и обдуманностью нужно предлагать вопросы, укажу недостатки и дальнѣйшихъ вопросовъ, приведенныхъ въ разсматриваемомъ „Примѣрномъ урокѣ“.

На вопросъ: какое это было явленіе? — ученики могутъ отвѣтить — новое. Нужно спросить: какое это было новое явленіе?

Вопросы: Вмѣсто какого слова поставлено слово „ее“? Почему кошка названа бѣднымъ животнымъ? Какимъ мяуканьемъ кошка звала на помощь? — вслѣдствіе крайней легкости отвѣтовъ на нихъ, совершенно лишніе. Гораздо необходимѣе обратить вниманіе на слова: „мальчишки“, „отчаяніе“, на выраженіе „помирали со смѣху“. Слово мальчишки употреблено съ укоризной. Они настолько жестоки, что, вмѣсто того, чтобы пожалѣть несчастную кошку и дать ей помощь, смѣются надъ ея несчастьемъ, отчаяніемъ. Такимъ образомъ, объясненіе слова „мальчишки“ дѣлаетъ излишними вопросы: „Почему мальчишки смѣялись? Жалѣли-ли они кошку?“ Къ вопросу: „продолжали ли смѣяться дѣти послѣ словъ кузнеца, когда онъ полѣзъ на горящую крышу за кошкой?“ — хорошо прибавить „какъ вы думаете?“ Эта прибавка даетъ понять учащимся, что на предложенный вопросъ въ статьѣ отвѣта нѣтъ, что они сами должны сообразить. Если учащіеся отвѣтятъ утвердительно, тогда учитель скажетъ, что едва ли мальчики были такъ дурны, чтобы не перестали смѣяться даже тогда, когда кузнецъ побранилъ ихъ и показалъ, какъ слѣдуетъ отнестись къ несчастной кошкѣ. Скорѣе нужно думать, что мальчики устыдились и перестали смѣяться.

Нахожу неудачнымъ навязанный ученикамъ отвѣтъ:

„кошка, мальчишки и кузнецъ“ на вопросъ: „назовите мнѣ главныхъ дѣйствующихъ лицъ?“ и особенно неудачнымъ вопросъ: „Кто вамъ изъ нихъ больше всѣхъ понравился? Въ данномъ случаѣ странно спрашивать, кто больше всѣхъ понравился. Выходитъ, что и кошка, и мальчишки нравятся, но кузнецъ больше ихъ.

Не сочувствую и слѣдующему вопросу: „Кто изъ васъ прочитаетъ такъ, какъ я прочиталъ?“ — по слѣдующимъ соображеніямъ: во-первыхъ, подобнымъ вопросомъ учитель одобряетъ свое же собственное чтеніе (это не педагогично, а по отношенію къ большинству учителей несправедливо, такъ какъ чтеніе ихъ не можетъ быть одобрено); во-вторыхъ, для образца, нужно заставлять читать не тѣхъ, которые сами желаютъ, а тѣхъ, которые лучше читаютъ.

Совѣтъ, чтобы ученикъ, читающій для образца, читалъ посреди́нѣ класса, обратясь лицомъ къ товарищамъ, вполнѣ цѣлесообразенъ.

Не сочувствую также вопросу: „А кто изъ васъ можетъ разсказать все это безъ книги и моихъ вопросовъ?“ Умѣнье разсказывать дается путемъ упражненія, поэтому нужно привлекать къ разсказу не желающихъ, а плохо разсказывающихъ.

Удивляюсь требованію, чтобы ученики нарисовали пожаръ, кто какъ умѣетъ. Какой смыслъ въ рисованіи столь сложной картины, какъ пожаръ, въ началѣ второго года ученья!?

Таковы недостатки, допущенные человѣкомъ, извѣстнымъ своей любовью къ дѣлу начальнаго обученія, человѣкомъ, досконально изучившимъ существующія теоретическія воззрѣнія, обладающимъ не только многолѣтнимъ практическимъ опытомъ, но и руководителемъ учителей и педагогическихъ курсовъ и притомъ человѣкомъ, безспорно, умнымъ и даровитымъ.

Невольно возникаетъ вопросъ, почему же при такихъ благопріятныхъ обстоятельствахъ вышелъ столь неудачный урокъ, и притомъ не шаблонный, а примѣрный? Думается — потому, что у автора нѣтъ руководящихъ принциповъ, какъ вести объяснительное чтеніе. Держись онъ ихъ,

урокъ его получилъ бы опредѣленность и ясность. Недостатки разсмотрѣннаго примѣрнаго урока для меня очевидны потому, что у меня есть критерій. Держась его, я безъ затрудненія составляю ходъ урока по объяснительному чтенію. Говорю это къ тому, чтобы убѣдить въ необходимости усвоить самымъ основательнымъ образомъ указанныя раньше руководящія начала объяснительнаго чтенія и имѣть ихъ въ виду при составленіи плана по уроку объяснительнаго чтенія. Представимъ этотъ планъ.

1. Предварительная бесѣда, въ которой учитель спрашиваетъ, кто видѣлъ пожаръ, какъ онъ происходилъ.

2. Чтеніе статьи учителемъ или лучшимъ изъ чтецовъ класса.

3. Чтеніе и объясненіе по частямъ такъ, чтобы каждая изъ нихъ касалась извѣстнаго предмета [1]).

4. Послѣ прочтенія всѣхъ частей и объясненія непонятныхъ словъ и выраженій, указанія связи между отдѣльными предложеніями каждой части учитель приступаетъ къ выясненію связи между частями: а) вспыхнувшій пожаръ въ домѣ заставляетъ дворню выбѣжать изъ избъ и приняться за спасенье своего имущества; б) застигнутая пожаромъ кошка

---

1) а) Въ одну минуту пламя охватило весь домъ. Потолки затрещали, посыпались; пылающія бревна стали падать, красный дымъ вился надъ кровлей. — Вскорѣ вся дворня высыпала на дворъ. Бабы съ крикомъ спѣшили спасти свою рухлядь. Искры полетѣли огненной метелью, избы загорѣлись.

б) Новое явленіе привлекло всеобщее вниманіе: кошка бѣгала по кровлѣ пылающаго сарая, недоразумѣвая, куда прыгнуть. Со всѣхъ сторонъ окружало ее пламя. Бѣдное животное жалкимъ мяуканьемъ призывало на помощь. Мальчишки помирали со смѣху, смотря на ея отчаяніе. — „Чему смѣетесь, бѣсенята?“ сказалъ кузнецъ: „Бога вы не боитесь: Божія тварь погибаетъ, а вы сдуру радуетесь!“ и поставя лѣстницу на загорѣвшуюся кровлю, онъ полѣзъ за кошкой. Она поняла его намѣреніе и съ видомъ торопливой благодарности уцѣпилась за его рукавъ. Полуобгорѣлый кузнецъ съ своей добычей слѣзъ внизъ.

в) Пожаръ свирѣпствовалъ еще нѣсколько времени, наконецъ, унялся и груды углей безъ пламени ярко горѣли въ темнотѣ ночи; около нихъ бродили погорѣлые жители.

мечется во всѣ стороны и вызываетъ у мальчишекъ смѣхъ, а у кузнеца сожалѣніе и желаніе спасти ее; в) картина окончившагося пожара.

5. Послѣ этого учащіеся безъ особаго труда составляютъ планъ статьи, который долженъ быть записанъ однимъ изъ учениковъ или учителемъ на доскѣ, а учениками въ тетрадяхъ:

а) пожаръ въ домѣ и спасеніе бабами имущества;

б) бѣда съ кошкой, смѣхъ мальчишекъ и спасенье ея кузнецомъ;

в) картина окончившагося пожара.

6. Записанный на доскѣ и въ тетрадяхъ планъ дастъ возможность учащимся ясно представлять содержаніе статьи, а это, въ свою очередь, поможетъ связному и плавному пересказу ея.

7. Пересказъ дастъ учащимся больше возможности прочесть разобранную статью вполнѣ сознательно и выразительно.

Юрьевъ.

БИБЛИОТЕКА
Эф. Дома Ук...

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛІОТЕКА
ПО НАЧАЛЬНОМУ НАРОДНОМУ
ОБРАЗОВАНІЮ.
С. П. Б. О-во ГРАМОТНОСТИ
Театральн. ул. 5.